

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sociální inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve společném  
vzdělávání v rámci jedné obecní ZŠ ve Středočeském kraji

Social inclusion of pupils with special educational needs in mainstream school  
within one municipal primary school in the Central Bohemian Region

Veronika Pňovská

Vedoucí práce: PhDr. Felcmanová Lenka, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

## **Čestné prohlášení**

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Sociální inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve společném vzdělávání v rámci jedné obecní ZŠ ve Středočeském kraji potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2. 5. 2020

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala za vedení mé práce, rady a připomínky PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. Děkuji základní škole a jejímu řediteli za spolupráci na realizaci mého výzkumu. Dále děkuji žákům a jejich rodičům, kteří se do výzkumu zapojili a v neposlední řadě děkuji pedagogům za poskytnutí rozhovorů.

## **ABSTRAKT**

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jak se vybraní žáci s SVP ve společném vzdělávání začlenili do kolektivu třídy a jaké prostředky začlenění žáků se SVP napomáhají. Zaměřuji se tedy na sociální inkluzi a vytváření podmínek pro společné vzdělávání heterogenních třídních kolektivů v základní škole. Výzkum byl realizován v prostředí jedné obecní základní školy ve Středočeském kraji. Výzkum v praktické části má smíšený výzkumný design a opírá se o data získaná prostřednictvím dotazníků a strukturovaných rozhovorů. Data prostřednictvím dotazníků byla získávána od žáků a jejich zákonných zástupců. U žáků jsme zjišťovali, jak se žák ve třídě cítí, jaké má vztahy se svými spolužáky, jak vnímá svoji roli ve třídě. U zákonných zástupců byly otázky v dotazníku zaměřeny na předchozí zkušenosti dítěte s kolektivem, proces seznamování a udržování vztahů. Polostrukturované rozhovory byly vedeny s učiteli žáků a zaměřovaly se na vztahy mezi žáky, překážky v začlenění žáka do kolektivu i využívané přístupy a opatření k podpoře dobrých vztahů ve třídě. Z celkového počtu sedmi žáků se SVP se do kolektivu zcela začlenili čtyři žáci, jeden žák se začlenil částečně a u dvou žáků ke začlenění do kolektivu nedošlo. Mezi faktory, které přispívají k sociální inkluzi v případě těchto sedmi žáků, patří skutečnost, že se žáci znají již z MŠ, dále začlenění přispívají společné aktivity, skupinové práce, hry a činnosti zaměřené na poznání konkrétní SVP. Nejčastější překážkou v začlenění do kolektivu se ukázalo impulzivní chování žáků se SVP.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Sociální inkluze, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, základní škola, společné vzdělávání, podpůrná opatření

## **ABSTRACT**

The purpose of my bachelor thesis is to find out how selected pupils with special educational needs in mainstream education are integrated into the classroom environment and what means of the inclusion are helpful. Therefore, I focus on social inclusion and creating the environment for common education of heterogeneous class groups in primary school. The research has taken place in one of the municipal primary schools in the Central Bohemian region. The practical part of the research has mixed research design and is based on the data acquired through questionnaires and structured interviews. The data within the questionnaires were collected from pupils and their legal representatives. Concerning pupils, I have inquired how do they feel in the class group, what are their relationships with other pupils and how do they perceive their role in the class. Concerning the legal representatives, the questions were focused on the children's previous experience with socialisation and relationship maintenance. Half-structured interviews were held with the pupil's teachers and were focused on the relationships between the pupils, obstacles in pupil's inclusion to the group and used precautions and measures to support good relations in the classroom. Out of seven pupils with special educational needs four have been fully included into the classroom collective, one pupil partially and two pupils have not been included at all. Among conditions that support the social inclusion in case of the mentioned seven pupils are their relations from preschool, social activities that help the inclusion, work in groups, games and activities which are focused on getting to know the specific special educational needs. The greatest obstacle for the class group inclusion seems to be impulsive behaviour of the pupils with special educational needs.

## **KEYWORDS**

Social inclusion, pupils with special educational needs, primary school, mainstream school, support measures

## Obsah

Obsah.....	6
Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Vymezení pojmů.....	10
1.1 Integrace .....	10
1.2 Inkluze .....	10
1.3 Sociální inkluze .....	11
1.4 Inkluzivní vzdělávání .....	12
1.5 Normalita a odlišnost.....	14
1.6 Heterogenita a diverzita.....	15
1.6.1 Etnická a jazyková heterogenita.....	15
1.6.2 Heterogenita pohlaví .....	15
1.6.3 Věková heterogenita.....	15
1.6.4 Heterogenita kognitivních předpokladů a mentálních schopností .....	16
1.6.5 Heterogenita temperamentových charakteristik.....	16
2 Historie a vývoj inkluzivního pojetí vzdělávání .....	18
2.1 Počátky vzdělávání žáků se zdravotním postižením .....	18
2.2 Formování inkluzivního vzdělávání .....	22
2.3 Inkluzivní vzdělávání u nás a v zahraničí.....	24
2.3.1 Česká republika .....	25
2.3.2 Švédsko .....	25
2.3.3 Finsko .....	26
2.3.4 Velká Británie .....	26
2.3.5 Německo.....	27
2.4 Výhody a nevýhody inkluze .....	27
3 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání .....	29
3.1 Mezinárodní úmluvy.....	29
3.2 Národní legislativa.....	30
3.3 Charakteristika žáků se SVP.....	32
3.3.1 Edukace žáků se SVP.....	32
3.4 Podpůrná opatření.....	32
3.4.1 První stupeň podpůrných opatření.....	33

3.4.2	Druhý stupeň podpůrných opatření .....	34
3.4.3	Třetí stupeň podpůrných opatření .....	34
3.4.4	Čtvrtý stupeň podpůrných opatření .....	35
3.4.5	Pátý stupeň podpůrných opatření .....	36
PRAKTICKÁ ČÁST .....		37
4	Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	37
4.1	Cíl výzkumu .....	37
4.2	Výzkumné otázky .....	37
5	Metodika výzkumu .....	38
6	Výzkumný vzorek .....	39
6.1	Charakteristika školy .....	39
6.2	Realizace výzkumu .....	39
6.3	Charakteristika respondentů .....	39
7	Výzkumné šetření .....	41
7.1	Analýza dat .....	41
7.1.1	Žák A .....	41
7.1.2	Žák B .....	43
7.1.3	Žák C .....	45
7.1.4	Žák D .....	47
7.1.5	Žák E .....	49
7.1.6	Žák F a Žák G .....	50
7.2	Interpretace .....	54
7.3	Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....	56
Závěr .....		59
Seznam literatury .....		61
Zákony .....		62
Elektronické zdroje .....		63
Seznam příloh .....		65
Přílohy .....		<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Příloha číslo 1 .....		<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Příloha číslo 2 .....		<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Příloha číslo 3 .....		<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Příloha číslo 4 .....		<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

Příloha číslo 5 ..... **Chyba! Záložka není definována.**



## Úvod

Inkluzivní vzdělávání je v současnosti velmi aktuální téma a mě samotnou zajímá, jak se daří je realizovat a jaké jsou výsledky co se týče zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu běžných tříd, spíše než jejich vzdělávací výsledky.

Sociální začlenění, potřeba někam patřit a být součástí celku, je jednou ze skupin životních potřeb každého člověka. Lidé se zdravotním postižením mají naplňování sociálních potřeb ztížené, avšak neznamená to, že by jim tato možnost měla být odepřena. Sociální inkluze osob se zdravotním postižením je nejvyšším cílem, který speciální pedagogika zastává, a i celá společnost by k tomuto cíli měla směřovat. A právě proto jsem se ve své práci zaměřila na sociální inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Ať už si tito žáci ze vzdělávacího procesu odnesou cokoli, v mých očích je nejdůležitější to, jak je přijme kolektiv, jak se ve své třídě cítí a zda se tedy naplňují jejich sociální a emoční potřeby.

*„Socializace je podmíněným procesem vztahů, je formováním a růstem osobnosti, je cíleným a soustavným rozvojem, je procesem vrůstání do kultury, je transakcí mezi lidmi, vzory a normami chování, je procesem poznávání a vytvářením tradic společnosti.“* (Janků, 2013, s. 47)

Teoretická část této bakalářské práce vymezuje pojmy integrace a inkluze, heterogenita a odlišnost. Mapuje historii vzdělávání dětí se zdravotním postižením a cestu k inkluzivnímu vzdělávání, které porovnává s několika dalšími státy. Řeší legislativní ukotvení společného vzdělávání, pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a stupně podpůrných opatření.

Praktická část sleduje, jak se konkrétní žáci se SVP začlenili do kolektivu třídy a jaké faktory začlenění přispívají, popřípadě co začlenění znesnadňuje. Pro realizaci výzkumu jsem si vybrala obecní základní školu ve Středočeském kraji, okresu Mělník, protože mi byla nabídnuta jednou z tamních pedagožek. Zároveň mi přišlo zajímavé zkoumat sociální inkluzi ve škole takového typu, jelikož obecní školy bývají malé a mají často jakýsi „rodinný“ charakter, který by mohl přispět k dobrému fungování již zmíněné inkluze. Ráda bych, aby výsledky mé práce přispěly škole k reflexi vlastních přístupů a postupů.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vymezení pojmů

### 1.1 Integrace

„Integrace je založena na začlenění žáka se speciálními potřebami mezi žáky běžného vzdělávacího proudu.“ (Zahořáková, Kala, březen 2016, s. 4) Neočekává se přitom přizpůsobení třídy. Integrovat lze jednotlivce do třídy běžného vzdělávacího proudu nebo je možné zřízení paralelní třídy. Podle Bartoňové a Vítkové (2014, s. 35) se „v integrativním vzdělávacím systému mění žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku analýzy a poznání individuálních vzdělávacích potřeb a jejich naplnění.“

Jde v podstatě o duální systém, ve kterém existuje současně integrativní i segregované vzdělávání. Žáci s postižením či znevýhodněním se mohou vzdělávat v běžných školách, v případě neúspěchu se vrací do speciálních škol.

Integraci předcházela přístup spočívající v exkluzi, tedy naprostém vyloučení z edukačního procesu a následně systém segregace, kdy byl systém vzdělávání sestaven ze dvou paralelních subsystémů – škol běžných a škol speciálních. Edukace byla realizována v homogenních skupinách, které dle přesvědčení poskytovaly žákům optimální podmínky vzdělávání. (Lechta, 2010)

### 1.2 Inkluze

Slovo *inkluzie* je odvozené z anglického *inclusion*, což znamená *zahrnutí* nebo také *příslušnost k celku*. V rámci takového konceptu je samozřejmostí, že všechny děti, bez ohledu na individuální vzdělávací potřeby, navštěvují školy a třídy hlavního vzdělávacího proudu. Nejedná se tedy pouze o rozšířenou formu integrace, nýbrž o vyšší stupeň společenského přístupu k jinakosti. Jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zahrnuti do dané komunity jako rovnoprávní členové.

„Inkluze je charakteristikou takové kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13) Hlavní podstatou inkluzivního přístupu je, že heterogenita se chápe jako normalita. (Lechta, 2010)

Velmi zjednodušeně se dá říci, že integrace klade důraz na přizpůsobení žáka se SVP běžné škole, zatímco inkluze klade důraz na přizpůsobení školy všem žákům.

Kocurová (2002, s. 17) uvádí rozdíly v principech integrace a inkluze v následující tabulce:

Od integrace směrem k inkluzi	
Zaměření na potřeby žáka s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných žáků
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Kvalitní výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného žáka	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého žáka	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková nová strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

### 1.3 Sociální inkluze

Socializace a začlenění do společnosti je jedna z nejzákladnějších potřeb každého člověka. V Maslowově pyramidě potřeb stojí hned na třetím místě. Člověk je neustále součástí společnosti, neustále se setkává s lidmi – nejprve v rámci rodiny a svých nejbližších a poté s ostatními lidmi v rámci sekundární socializace. V té době už jedinec dochází do vzdělávacích institucí, kde je prostředím a společností ovlivňován. Pokud je během tohoto socializačního procesu člověk znevýhodněn, projeví se to v jeho subjektivním vnímání sebe samotného. Sociální inkluzi předchází několik fází: sociální kapitál, sociální exkluze, sociální integrace.

Existující přístupy v sociální integraci, jimiž jsou asimilační a adaptační přístupy, byly nedostačující. Asimilační přístup chápal znevýhodnění jako záležitost daného jedince, který musí být schopný se přizpůsobit společnosti. Adaptační přístup zajišťuje sociální integraci opatřeními, která vytváří většinová společnost a přizpůsobení je tedy vzájemné. Od těchto přístupů se postupně přechází k modernějšímu trendu, a to k přístupu inkluzivnímu. (Slowík, 2016)

*„Sociální inkluze je proces, který má zlepšit podmínky, příležitosti či schopnosti jedinců a skupin, což má vést k udržení důstojnosti a k efektivnějšímu zapojení osob do života ve společnosti.“ (UNESCO, 1994)*

Sociálně inkluzivní přístup zapojuje osoby se zdravotním postižením do společnosti stejně jako osoby bez zdravotního postižení. Speciální prostředky a postupy jsou využívány jen v nezbytně nutných situacích. (Slowík, 2016)

## 1.4 Inkluzivní vzdělávání

*„V inkluzivních vzdělávacích systémech se mění školy hlavního vzdělávacího proudu tak, aby odpovídaly potřebám, zájmům a schopnostem všech žáků.“* (Bartoňová, Vítková, 2014, s. 35)

Inkluzivní vzdělávání rozvíjí kulturu školy takovým směrem, kdy vzniká sociální koherence. Aplikuje množství strategií, aktivit a procesů k naplňování práv na kvalitní a odpovídající vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby.“* (Lechta, 2010, s. 30) Inkluzivní vzdělávání reaguje na individuální potřeby žáků, není proto nutné, aby všichni žáci dosáhli stejného cíle. Zohledňuje vývojovou úroveň žáka, jeho kompetence a myšlení. Jedním ze základních znaků je uznávání heterogenity třídy a individua. Při inkluzivním vzdělávání se mění organizace školy, didaktický koncept a metody, ale také skladba učitelského týmu, kdy se součástí stávají speciální pedagogové i asistenti pedagogů. (Hájková, Strnadová, 2010)

Takový přístup je výhodný pro obě strany, tedy jak pro žáky s postižením, tak pro žáky bez postižení. Ti mají příležitost si vytvářet nezaujaté postoje k lidem s postižením, setkávat se s nimi a přijmout odlišnost jako normální.

Inkluzivní didaktika je založená na heterogenní skupině žáků. Heterogenita je v tomto případě velmi důležitá a podporovaná. Mezi žáky tak vznikají rozdíly ve schopnostech, mentalitě i zájmech a tyto rozdíly jsou akceptované a vzdělávání je jim přizpůsobeno. Klíčem k zajištění odpovídající formy vzdělávání všem žákům může být využití diferenciací a individualizace ve vyučování. *„Diferenciace pochází z latinského *differe* a znamená rozlišovat, lišit se. V pedagogickém chápání to doslovně znamená rozlišování žáků podle jejich schopností a zájmů.“* (Bartoňová, Vítková, 2014, s. 196) Základním principem diferenciací je respektování individuality žáka a vytvoření co nejefektivnějšího vyučovacího procesu. Žáci pracují v různorodých skupinkách, kde jsou obsah učiva, formy i metody přizpůsobeny různým úrovním žáků. Diferenciaci lze provádět v několika formách: na základě obsahu, na základě

aktivit, na základě skupinové práce, na základě role, na základě dodatečného zadání, na základě gradace. (Bartoňová, Vítková, 2014)

V rámci inkluzivního vzdělávání jsou důležité efektivní výukové strategie, bez kterých aplikace do praxe není možná:

Frontální výuka je převládající strategie na českých školách. (ČŠI, 2018) Vyznačuje se jednosměrným komunikačním procesem, který směřuje od pedagoga k žákům a soustředí se zejména na vysvětlení učiva žákům. Při takové formě výuky je postavení pedagoga ve třídě dominantní, pedagog řídí a koriguje veškeré aktivity žáků. Frontální výuka má nedostatek v oblasti diskuzí, vyjadřování názorů a vedení k samostatnému myšlení. (Hájková, Strnadová, 2010)

Kooperativní učení nejlépe podporuje inkluzivní vzdělávání v běžných třídách. Pedagog se zde stává jakýmsi koordinátorem – rozděluje žáky do menších heterogenních skupin, ve kterých žáci kooperativně řeší úkoly a učí se. Důležitost se klade na přípravu žáků, jasné vymezení rolí a zaznamenávání pokroků jednotlivých žáků. (Hájková, Strnadová, 2010)

Vrstevnická podpora je přístup, při kterém se žáci učí na základě rolí tutora a doučovaného. Vytvoří se tak strategické dvojice, kdy je doučování prospěšné pro obě strany, a to v oblastech vědomostí, dovedností, sociální oblasti a sebehodnocení. Nejčastěji vznikají dvojice staršího a mladšího žáka, žáka intaktního a žáka se SVP. Tento přístup je velmi časově náročný a je důležitá neustálá kontrola, aby nedocházelo k učení se chybným údajům. (Hájková, Strnadová, 2010)

Kognitivní a metakognitivní strategie je založená na nauce vytváření strategií vlastního učení a pozdější využití v životě. Metakognitivní dovednosti jsou charakterizovány jako „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznávání, jak sám postupují, když poznávám svět*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 122) Pedagog předává vzor kognitivní činnosti, tedy myšlenkový proces, který běžně probíhá nepozorovaně. (Hájková, Strnadová, 2010)

Výcvik sociálních dovedností je zásadním předpokladem pro začlenění se do společnosti a má vliv na úspěšnost v dalším životě. Mezi sociální dovednosti patří interakce s ostatními, znalost efektivního použití dovedností, umění změny chování v závislosti na situaci a vztazích. K rozvíjení sociálních dovedností lze využít mnoho forem: napodobování, behaviorální intervence, hraní rolí, učení pravidel/strategií, diskutování o tématech atd. Výcvik sociálních dovedností je nezbytná strategie, která by v inkluzivním vzdělávání měla být zahrnuta. (Hájková, Strnadová, 2010)

Využití PC a dalších technologií je proces, který je již běžně využíván na všech školách ČR a pro žáky se SVP má velký význam. (Hájková, Strnadová, 2010)

## 1.5 Normalita a odlišnost

*„Normalita je stav osoby, jedince, věci, situace nebo jevu odpovídající té normě, z jejíhož hlediska je normalita posuzována.“* (Slowík, 2016, s. 23) Pojem norma se chápe jako obecně platný zvyk, směrnice nebo pravidlo. Norem je veliké množství a můžeme je také rozdělit do různých oblastí, většina ale časem a vývojem společnosti zaniká nebo se mění. Může se stát, že někdo vybočí z těchto obecně uznávaných norem pro běžnou, většinovou společnost, a tím se stane takzvaně „nenormálním“. Jedinec je chápán jako „odlišný“. Takové označení a souzení je přitom spíše subjektivní a nikdy nemá pevný, všeobecně platný základ. Odlišnost neboli abnormalitu může představovat i stav nadprůměrný, a proto nemůže být chápána jako negativní jev. (Slowík, 2016)

Různé pojetí normality:

- *Statistické – normální je to, co je běžné, průměrné, nejvíce frekventované*
- *Zdravotní – normální je to, co odpovídá naplnění definice pojmu zdraví*
- *Funkční – normální je to, co umožňuje chování či výkon, který splňuje nároky kladené okolnostmi, úkolem, situací.*
- *Sociokulturní – normální je to, co je za normální považováno společenskou většinou*
- *Ideální – měřítkem normality se stává přiblížení k ideální představě vytvořené pro daný jev*
- *Skupinové – normativní jsou v tomto případě pravidla určité sociální skupiny*
- *Individuální – každý člověk má vlastní rámec norem podle dosažitelných hranic a možností; společnost i jedinec sám shledává, nakolik uskutečnil předpoklady a naplnil očekávání do něho vkládaná okolím i jím samotným* (Slowík, 2016, s. 25)

Kolářová (2012) sleduje posun v dnešním vnímání normality a odlišnosti. V dnešním chápání je prostor pro možnosti a změny. Normalita dnes zohledňuje skutečné potřeby lidí, kteří se nacházejí na okraji společnosti. Hranice, která dělí normalitu a deviaci není obecně daná a často ani nezbytná.

## 1.6 Heterogenita a diverzita

Heterogenita neboli různorodost je nezbytnou součástí společnosti a stejně tak je heterogenita neoddelitelná od školního prostředí. Tento pojem se dá také nahradit pojmem diverzita, což můžeme vysvětlit jako „*různost nebo rozmanitost na základě určitého klasifikačního kritéria. Diverzita představuje každou významnou diferencí, která odlišuje jednoho jedince od druhého, což zahrnuje širokou škálu zjevných i skrytých kvalit.*“ (Maříková, Čermáková, Formánková, 2015, s. 6) Žáci se různí, co se týče pohlaví, věku, výkonu, temperamentu, mateřského jazyka, náboženství, národnosti a mnoho dalšího. A právě s heterogenitou se setkáváme v inkluzivním vzdělávání a musíme s ní umět pracovat, tedy umět zohledňovat rozdílné potřeby v didakticko-metodických oblastech. Diverzita žáků představuje pro pedagogy zapojení kreativity.

### 1.6.1 Etnická a jazyková heterogenita

Cizost je pojem, který se v tomto případě využívá k vyjádření odlišností na základě etnického původu nebo mateřského jazyka. Ve školách by etnická a jazyková odlišnost měla být přijata bez problémů a posuzování. Je žádoucí, aby koncept vyučování zohledňoval takové jedince a zahrnoval rozmanitost prostředí, kultury a mateřského jazyka. Pozornost se věnuje individuálním potřebám jedince a stejně tak, jako se vzdělávání soustředí na zvládnutí života a jazyka majority, se nesmí opomenout rozvoj osobních vazeb s původní zemí. Náročnost zde nacházíme v podobě jazykového handicapu, komunikace s rodiči, nesouvislé školní docházce a nedostatku metodické opory. (Hájková, Strnadová, 2010)

### 1.6.2 Heterogenita pohlaví

Rovnost pohlaví se zdá být zajištěna koedukací ve školách. Běžně se tyto dvě subkultury ve školách zabývají stejnými činnostmi, avšak tyto skupiny se od sebe v mnohých oblastech odlišují, ať už vzhledem, zájmy nebo vyjadřováním. Často dochází k rozdělování pohlaví v hodinách tělesné výchovy nebo k rozdílné formě zkoušení u chlapců a dívek. V rámci inkluze je nutné uznávat rozdíly mezi chlapci a děvčaty, ale zároveň neodlišovat přístup ke vzdělávání. Pedagog se zaměřuje na individuální dispozice jedince bez obecného stereotypu platící pro jednotlivá pohlaví. (Hájková, Strnadová, 2010)

### 1.6.3 Věková heterogenita

Existence ve věkově heterogenní skupině významně přispívá k začlenění se do společnosti. Děje se tak již od narození a dále průběhu života, přičemž školní věk a školní období hraje velkou roli v tomto procesu. Interakce mezi skupinami různého věku má pozitivní vliv nejen

na společenský, osobní a morální rozvoj, ale také na rozvoj poznání, odolnosti a úspěšnosti v životě. (Hájková, Strnadová, 2010)

S věkovou heterogenitou se setkáváme především v institucích vedených dle Montessori přístupu. Byla to Maria Montessori, kdo doporučil práci ve skupinách složených optimálně z dětí tří věkových skupin. Každá věková skupina je v jiné vývojové fázi, a tak i proces učení má své vývojové rysy:

- *Fáze do 6 let – pohybová senzitivita, vnímání řádu, řeči, utváření prvních matematických pojmů*
- *Fáze 7-12 let – hledání příčiny, utváření sociálních vazeb, mravní vědomí, abstrakce*
- *Fáze 12-18 let – přijetí role ve společnosti, citlivost pro spravedlnost a důstojnost, důvěra ve vlastní schopnosti* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 56)

Skupiny věkově namíchané přinášejí dětem schopnost kooperace, rozvoj kognitivních a sociálních dovedností. Mladší jedinci ve skupině snáze přebírají vzory starších spolužáků v oblasti řeči, učení a sebeobsluhy.

#### **1.6.4 Heterogenita kognitivních předpokladů a mentálních schopností**

*„Kognitivní poznávací funkce jsou jednou z hlavních oblastí lidské psychiky. Prostřednictvím kognitivních funkcí člověk vnímá svět kolem sebe, jedná, reaguje, zvládá různé úkoly. Mezi kognitivní funkce patří i myšlenkové procesy, které dávají člověku možnost učení, zapamatování, přizpůsobování se neustále se měnícím podmínkám okolního prostředí.“* (Mentis Lab s.r.o., 2017-2018) Mentální schopnosti jsou pro vzdělávání zásadní. Měření probíhá formou testů inteligence a v případě nedostatečného dosažení určité úrovně hovoříme o mentálním postižení. Úroveň rozumových schopností však neurčuje skutečné možnosti a schopnosti jedince. Je proto nutné žáky neškatulkovat, nýbrž vnímat individuální schopnosti daného jedince. Taková heterogenita je pro pedagogy nejnáročnější. Je třeba přizpůsobovat podmínky pro výuku, učební materiály, obsah i způsoby výuky. (Hájková, Strnadová, 2010)

#### **1.6.5 Heterogenita temperamentových charakteristik**

Temperament je vrozený předpoklad, který je dán biologicky a ovlivňuje citové reagování. Rozlišujeme čtyři typy – sangvinik, cholerik, melancholik a flegmatik, které se od sebe odlišují také odolností vůči zátěži, vyrovnaností, rychlostí reakcí a přenášením pozornosti. Na základě toho je jisté, že temperament ovlivňuje proces učení. Z pedagogického hlediska je pro jeho účely dobré rozlišovat tři základní temperamentové charakteristiky, kterými jsou aktivita,



roztěkanost a vytrvalost. Heterogenitu žáků z hlediska temperamentu lze odhadnout z běžných situacích jako je samostatná práce s učebnicí, skupinové aktivity nebo volná zábava. Tyto charakteristiky pomáhají pedagogům pochopit chování, prožívání a emoce žáků a vyhnout se tak některým situacím, které by mohly vést k problémovému chování. (Hájková, Strnadová, 2010)

## 2 Historie a vývoj inkluzivního pojetí vzdělávání

### 2.1 Počátky vzdělávání žáků se zdravotním postižením

Osoby s postižením se vyskytovaly v každém období a v každé společnosti. Přístupy k těmto lidem se však lišily, přestože potřeba pomoci a péče byla vždy stejná. Postoje k handicapovaným lidem a jejich vývoj je nutno vnímat s ohledem na vyspělost medicíny, vědy, techniky a společnosti. (Slowík, 2016)

#### Antika

Antikou označujeme starověké období na území Řecka a Říma. V tomto období je člověk chápán jako součást světa a jeho cílem je porozumět mu. Antika představuje přelom v oblastech výchovy a vzdělávání v podobě péče o duši, podílení se na společných věcech obce a přijímání zodpovědnosti. Je poprvé pochopena „*idea lidské individuality jako východisko pro utváření a formování lidského života.*“ (Lechta, 2010, s. 56) Pro antické období je typický **represivní přístup**. Represivní přístup znamenal odmítání a zbavování se, jakkoliv postižených a nemocných lidí ve společnosti. Postižené děti byly pohozeny do propasti či kdesi v pustině, čímž je proslulá např. Sparta. Vzhledem k nedostupnosti speciální lékařské a výchovné péče v tomto období, není takové opatření příliš překvapující. (Slowík, 2016)

Období raného starověku bylo spojováno se zdatností a silou. Slabý člověk byl pro skupinu přítěž, a tak se ním nepočítalo v životě, natož v přípravě na život. O nějaký čas později se dělba práce dostala do stádia, kdy byly užitečné i snížené schopnosti handicapovaných. V tzv. „*stádiu výběrově utilizačních postojů mohlo docházet i k výcviku a záměrně jednostrannému rozvoji určitých schopností handicapovaných, což představuje speciálně pedagogické artefakty.*“ (Jesenský, 2000, s. 34)

Titzl (2000) uvádí množství dokladů o postižených jedincích ve starověku, o kterých se nejvíce dozvídáme z *Hérodotových Dějin* a *Plútarchových Životopisů*. Po narození dítěte následovalo procesí, které mělo svá pravidla. Hlavní bylo rozhodnout o tom, zda bude dítě ponecháno v rodině, nebo bude odloženo. Rozhodování souviselo se zdravotním stavem a vzhledem dítěte. Titzl (2000, s. 95) také píše o *forum morionum* tzv. trzích bláznů, na kterých se prodávali blázni a šílenci k obveselování vyšších vrstev.

#### Židovsko-křesťanský středověk

V období židovského středověku už dochází k akceptování lidí s postižením. Člověk je chápán jako Boží stvoření a stvoření Bohu podřízené. Značně se od Boha odlišuje, a to svou hříšností

a omylností. Výchova a vzdělání je postavena právě na existenci Boha, bez kterého by neexistoval člověk. Cílem výchovy je dosažení věčného života a podílení se tak na životě Boha. V rámci židovské společnosti bylo zakázáno zabíjet narozené dítě s postižením stejně tak, jako zabíjet jiné obecně. Tak je uvedeno v Dekalogu, dokumentu, podle kterého Židé jednají. Postižení a onemocnění však bylo spojováno s lidskými hříchy a Božím trestáním a bylo tedy chápáno negativně. (Lechta, 2010)

Křesťanství vzešlé z židovství v 1. stol. n. l. vyznává bezpodmínečnou lásku k Bohu, příteli ale i nepříteli. I v křesťanství je člověk nedokonalým odrazem Boha, avšak velikou roli zde hraje Ježíš coby Boží Syn a zároveň dobrodinec, který obětoval svůj vlastní život za hříchy člověka. Smyslem křesťanské výchovy je víra v Boha i Krista, láska k bližnímu svému jako k sobě samému. Důležitou složkou, kterou se křesťanství zabývá, je život po smrti, ve kterém se hodnotí všechny vykonané skutky člověka. I v křesťanském společenství bylo zabíjení dětí s postižením zakázáno – byly zakládány Domy mrzáků, Útulky pro nevidomé a další charitativní instituce, avšak spojování postižení dítěte s hříchy člověka stále úplně nevymizelo. (Lechta, 2010)

V tomto období středověku je typický **charitativní přístup**, kdy pomoci pro nemocné a postižené přichází čím dál více, a to hlavně ze strany církve. Vznikají řeholní řády, hospice, klášterní špitály. Úroveň a přístup pečujících osob se však různila. Celkový přístup k osobám s postižením se však velmi zlepšil. (Slowík, 2016) Zajišťovaly se základní potřeby handicapovaných jakožto „božích tvorů“. Jako vedlejší produkt potom docházelo k uspokojování i vyšších potřeb. (Jesenský, 2000)

## Novověk

Novověk je převratnou epochou společenskou, kulturní i ekonomickou. Společnost se ubírá k racionalismu, rozvíjí se osobní i společenská svoboda, která pramení ze snahy oprostit se od starověkého a středověkého myšlení a jasných pravidel. Středem zájmu se oproti minulosti stává člověk. „*Člověk přestal být středem objektivního řádu bytí a stal se středem subjektivního světa poznání.*“ (Lechta, 2010, s. 61) A současně s tím se také začíná řešit lidská důstojnost a lidská práva. Snahou v období novověkého osvícenství bylo zařadit školství pod vedení státu a vzdělávat všechny. Právě v tomto období se setkáváme s **humanistickým přístupem**. Začínají se objevovat speciální zařízení se speciální péčí o osoby s postižením. „*Nestačí už jenom poskytnout pomoc postiženému člověku, aby mohl relativně kvalitně přežívat; jde o to pomoci například zrakově postiženému jedinci, aby viděl nebo alespoň dokázal bez větších obtíží*

*smysluplně žít ve společnosti vidících.*“ (Slowík, 2016, s. 13) Vzniká ústav pro neslyšící, škola pro nedoslýchavé, ústav pro děti s narušenou komunikační schopností, ústav pro „mladé i staré mrzáky“, speciální výuka „málo nadaných“ dětí. Postižení už není chápáno jako trest za lidské hříchy, pozornost je věnována hledání příčin a také možností práce s lidmi s postižením. Výchova již není záležitostí pouze duchovenstva. (Lechta, 2010)

Významnou osobností renesančního období je J. A. Komenský (1592–1670), který zastával názor, že by nikdo neměl být vyloučen z výchovného procesu. *„Ve své Vše výchově (1948) považuje účelnost jejich výchovy a vzdělávání za dostatečně prokázanou.*“ (Jesenský, 2000, s. 35)

Počátky institucionalizované péče otevírají dveře možnostem vzdělávání a pracování s lidmi s postižením a mění přístup k těmto lidem. *„Myslitelé osvícenského období již věnovali pozornost konkrétním schopnostem handicapovaných a vysoce je hodnotili.*“ (Jesenský, 2000, s. 35) Zároveň vzniká segregace, jelikož speciální péče se vyvíjí současně s běžným vzdělávacím systémem. Na osoby s postižením se tedy v období novověku bere ohled, je jim bezpochybně připsáno právo na důstojnost a je jim poskytnuta speciální péče, ale do společnosti stále nejsou zcela zapojeny. (Lechta, 2010)

## **19. až 20. století**

Období 19. a počátku 20. století lze označit jako industriální. Rozvíjí se technika, věda, velkovýrobní a vzniká tzv. masová společnost. Životní filosofie se mění z idealistického světa na materialistický, vznikají rozdíly mezi společenskými třídami a celkový život a práce se stává organizovanější a specializovanější. Právě v 19. století vznikají nové vědní disciplíny jako psychologie nebo pedagogika, která se později ještě dále větví. Ve vyspělých průmyslových zemích je na počátku institucionální vzdělávání na základě povinného školství. Cíl vzdělávání je sledován v dostupnosti edukace širších vrstev a vzdělávání člověka tak, aby se stal užitečným pro společnost. Hledisko užitečnosti bylo v tomto období primárním. V druhé polovině 19. století lze mluvit o počátku institucionalizované péče o lidi s postižením – vzniká množství speciálních škol a speciálních zařízení pro děti s PNO<sup>1</sup>. (Lechta, 2010) Péče o handicapované byla v tomto období na vzestupu. Prosazovaly se práva a svobody osob s postižením, kdy nakonec dochází k rovnoprávnosti. Rozvíjela se sociální politika i svépomocné spolky lidí s postižením. (Jesenský, 2000)

---

<sup>1</sup> PNO = dítě s postižením, narušením, ohrožením (Lechta, 2010)

Typický je **rehabilitační přístup**, který se snaží o rehabilitaci neboli znovu-uschopnění postiženého člověka k životu ve společnosti. Spojení léčby s výchovou a vzděláním byl z jedné strany velký pokrok, ale na stranu druhou docházelo k výrazné segregaci postižených lidí od většinové společnosti. Ten, kdo nebyl schopný se dostatečně uschopnit, byl velmi často umístěn do ústavního zařízení. (Slowík, 2016)

Počátkem 20. století se formuje speciální pedagogika jako vědní podobor pedagogiky. Zprvu vycházela z poznatků z biologie, medicíny, psychologie a filosofie. Postupně vznikala první pracoviště, která se zabývala konkrétními speciálně-pedagogickými problémy. (Lechta, 2010) Zásadní pro péči o osoby s postižením byly tři Čádovy sjezdy v letech 1909-1913, jejichž tématem byla „péče o slabomyslné a školství pomocné“. František Čáda zdůrazňoval nutnost spolupráce pedagoga, lékaře a právníka v této oblasti problematiky dětí, které označoval jako „dětí úchylné“. (Janků, 2013) Další rozvoj spočíval ve snaze vzdělávat speciální pedagogy na akademické půdě. Změna nastala také v přístupu k lidem s postižením: trend segregace a separace „začal narážet na své hranice, a do popředí vstupovaly i jeho negativní stránky. Tato skutečnost způsobila, že ve vyspělých zemích se začal objevovat nový trend v přístupu k lidem s postižením – integrace.“ (Lechta, 2010, s. 64)

V období po druhé světové válce byly schváleny některé mezinárodní dokumenty věnující se důstojnosti člověka, např. *Všeobecná deklarace lidských práv*. Ve vyspělých zemích se pozornost zaměřila na prevenci vzniku postižení, která zahrnovala také snahu zamezit riziku narození dětí s vrozenou vadou či poruchou. Mimo to se řešily možnosti maximální možné integrace do společnosti. (Lechta, 2010)

## **Postmoderna**

Postmoderna označuje poslední třetinu 20. století, pro kterou je typická pluralita názorů, pravd a koncepcí světa. Překonává se jisté univerzalistické pojetí a postavení člověka. Toto období „otevřelo absolutně novou sféru reality, ve které má každý jednotlivec možnost svobodně se formovat na základě vlastních kritérií, která si zvolil.“ (Lechta, 2010, s. 65) Tím dávala postmoderna nové možnosti jak lidem intaktním, tak lidem s postižením. Postmoderní období se snaží řešit klasické hodnoty z jiného úhlu, obnovit lidskou důstojnost a nabídnout lidem cesty k respektování jinakostí druhého člověka, a dokonce i k jejich rozvíjení. Z integrativního přístupu následně vzniká **inkluzivní přístup**. (Lechta, 2010)

Inkluzivní přístup lze jednoduše popsat jako „naprosto přirozené začleňování handicapovaných osob do běžné společnosti“. (Slowík, 2016, s. 14) V rámci inkluzivního

přístupu již nejsou žádoucí speciální prostředky ve výchově či vzdělávání, ale běžné postupy, což ovšem závisí na osobě a situaci. Prozatím je inkluzivní přístup nejlepší variantou soužití intaktní společnosti a jedinců s postižením. (Slowík, 2016)

Dle Jesenského (2000) je období postmoderny *stádiem preventivně integračních postojů*, který usiluje o plnou nezávislost handicapovaných a jejich soužití s intaktní společností formou integrace. Snaha o integrativní přístup je značná ve všech oblastech života včetně výchovy a vzdělávání na základě reedukace a kompenzace poškozených funkcí. Jesenský dále přidává poslední stádium pro začátek 21. století, které označuje jako *stádium nevyřazování handicapovaných z hlavního proudu*. Stádium plynule navazuje na to předchozí a myšlenka integrace – inkluze je již plně zavedena. „*Dojde k naplnění teze, že integraci handicapovaných není nutno obhajovat. Naopak obhajovat a zdůvodňovat je třeba jakoukoliv segregaci a diskriminaci handicapovaných.*“ (Jesenský, 2000, s. 36)

## **2.2 Formování inkluzivního vzdělávání**

Pojem speciální pedagogika se u nás objevuje v 60. letech 20. století. Je zaměřena na výchovu a vzdělání dětí, mládeže i dospělých se speciálními potřebami. V minulosti se speciální pedagogika soustředila především na vzdělávání a profesní přípravu, dnes je oblastí zájmu celý život osob se speciálními potřebami, od narození po stáří. Hlavním cílem přitom je inkluze těchto osob do běžných školských zařízení a do společnosti obecně. (Renotierová, Ludíková, 2006)

Počátky institucionálního systému a forem vzdělávání dětí s postižením jsou již na konci 19. století. V té době vznikala specializovaná zařízení, jako například Ernestinum, která se snažila o speciálně-pedagogickou péči. Na rozdíl od minulých let, tzn. první poloviny století, se po roce 1950 začíná objevovat segregace. A to segregace jak osob s postižením od intaktní společnosti, tak jednotlivých postižení od sebe. Současně se také segregovala i odvětví, která s osobami s postižením pracovala – sociálních věcí, zdravotnictví a školství. Systém institucí zřizovaných těmito rezorty se vyvíjel a zdokonaloval natolik, že se stal zcela uzavřeným pro ostatní odvětví. Neexistovala žádná prostupnost a interdisciplinarita. Pro osoby v té době tzv. nevzdělatelné nebylo dostupné vzdělávání, poněvadž byly zařazeny do ústavu sociální péče. Takový resortismus tak bránil ve vývoji speciální pedagogiky a vzdělávacích systémů. (Renotierová, Ludíková, 2006)

Zakladatelé speciální pedagogiky zastávali názor, že práva dětí s postižením na vzdělání dosáhnou tím, že je koncentrují do jedné instituce. Tak se stalo, že školství České republiky se zcela rozdělilo na dva samostatné proudy. Systém obecného vzdělávání, který byl určen pro *„děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a komplexu zařízení určených dětem, které tato náročná kritéria zdraví nesplňovala.“* (Michalík, 1999, s. 69) Často se stávalo, že do speciální školy bylo zařazeno dítě, u kterého postižení nebylo prokazatelné. Ani takový systém však neposkytl vzdělávání všem dětem s postižením. Děti s těžkým mentálním postižením a děti s kombinovaným postižením byly na základě rozhodnutí národního výboru ze vzdělávání vynechány. Tento stav byl označen jako *osvobození od povinné školní docházky*. (Renotírová, Ludíková, 2006)

Se zařazováním dítěte s postižením do běžné třídy se setkáváme v letech 1970–1989. Integrace byly výjimečné a ojedinělé, vycházející z proseb rodičů. V té době neexistovala žádná právní úprava, a tak bylo vzdělávání dětí s postižením v běžných třídách ponecháno na uvážení dané školy. Dětem s postižením se nedostávalo speciálně-pedagogické podpory, děti plnily všechny podmínky, obsah a standardy vzdělávání jako ostatní. (Renotírová, Ludíková, 2006)

Ve druhé polovině 80. let platil školský zákon 29/1984 Sb., který potvrzoval rozsáhlou síť speciálních škol, nezaručoval vzdělávání s použitím znakové řeči či Braillova písma a neposkytoval žádné řešení situace přítomnosti žáka s postižením v běžné škole. Segregační charakter byl dále potvrzován a prohlubován v ustanoveních popisující náplň středních škol pro mládež vyžadující zvláštní péči: *„...školy poskytují žákům výchovu a vzdělávání způsobem přiměřeným jejich postižení. Ve středních školách pro mládež vyžadující zvláštní péči se vzdělávají smyslově nebo tělesně postižení žáci a žáci obtížně vychovatelní“* (Renotírová, Ludíková, 2006, s. 75). Neposkytování vzdělávání společně se zdravými dětmi bylo potvrzeno v náplni práce zvláštních škol i pomocných škol. Na základě vyhlášky č. 123/1984 Sb. o základních školách, mohli ředitelé škol, pokud *„žák neprokázal předpoklady pro plnění povinné školní docházky“*, rozhodovat o přesouvání žáků do příslušných škol a zbavovat se tak žáků nepohodlných. (Michalík, 1999)

Ve speciálních školách však působilo mnoho vzdělaných pedagogů, využívaly se kompenzační a rehabilitační pomůcky, studijní materiály pro smyslové postižení, avšak individuální přístup se nepodařilo prosadit. Instituce sledovaly za cíl připravit děti na budoucí život v běžné společnosti a dosáhnout integrace, avšak v pozdějším věku. Segregací dvou skupin vznikaly pocity opovržení majoritní společnosti vůči osobám s postižením. (Michalík, 1999)

V 90. letech se díky médiím společnost začala seznamovat s jedinci ze svých spoluobčanů, označovaných jako osoby se zdravotním postižením, a toto téma přilákalo pozornost. Vznikaly občanské spolky, nadace, sdružení i vzdělávací instituce. Ty se snažily o nápravu minulých chyb a křivd, a edukovaly děti, kterým bylo vzdělávání odepřeno. V 90. letech se také začalo objevovat úsilí ze strany rodičů o vzdělávání dětí s postižením společně se zdravými dětmi. To se v určité míře odrazilo v *nárysu koncepce výchovy a vzdělávání dětí se zdravotním postižením*, které zveřejnilo Ministerstvo školství v roce 1990. Byl popsán nový postoj v této oblasti: „...ve všech případech, kdy je to možné, je zabezpečena výchova a vzdělávání postižených dětí se zdravými vrstevníky v běžných školách. Těm dětem, pro něž takový způsob vzdělávání není vhodný, je určeno speciální školství.“ (Renotírová, Ludíková, 2006, s. 76) Postupně se tedy zařazovaly děti se znevýhodněním do běžných škol, integrace však nebyla zcela jednoznačně vymezena. Vznikaly otázky, kdo do integrace patří a pro koho není vhodná. Větší organizaci a upřesnění přinesl školský zákon č. 561/2004 Sb., který zavedl pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho novela č. 82/2015 Sb., která zavádí systém podpůrných opatření jako významnou podporu inkluzivního vzdělávání. Ve vazbě na novelu zákona v roce 2015 byla přijata vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která specifikuje podpůrná opatření těmto žákům určená.

### **2.3 Inkluzivní vzdělávání u nás a v zahraničí**

Inkluzivní vzdělávání je proces, který usiluje o vytváření podmínek pro vzdělávání všech žáků, i žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu. S inkluzí se pojí několik hledisek, které ovlivňují její zavádění a fungování. Prvním hlediskem je hledisko ekonomické. Finanční stránka se mění při existenci souběžných vzdělávacích systémů neinkluzivního a inkluzivního vzdělávání. Další hledisko je právní, zohledňující právo na rovný přístup ke vzdělávání. Podobně vychází etické hledisko z lidských práv a rovného přístupu. Hledisko profesní se věnuje přípravě inkluzivních pedagogů a posledním hlediskem je hledisko aplikační. Toto hledisko představuje přechod z teorie do praxe, tedy realizace konceptu, kdy se objevuje řada překážek. (Zahořáková, Kala, březen 2016)

Se zaměřením na zahraničí (Evropu) je koncept inkluzivního vzdělávání na různém vývojovém stupni a každý volí různé cesty, jak se k němu dostat. Země můžeme rozčlenit do tří skupin podle vztahu k inkluzi. (Bartoňová, Vítková, 2014)



- Země s jednotným školským systémem (one-track-approach), které vytvářejí politiku a postupy zaměřené na začlenění všech žáků do běžného vzdělávání, což je podpořeno škálou služeb zaměřených na běžnou školu (Švédsko, Itálie, Norsko, Island ...);
- země s kombinovaným systémem (multi-track-approach) zaujímají několik přístupů k inkluzi a nabízejí různé služby mezi vzdělávacím systémem pro běžné potřeby a speciální potřeby (Francie, Velká Británie, Litva, Estonsko ...);
- země s duálním školským systémem (two-track-approach) mají dva odlišné vzdělávací systémy. Žáci se SVP jsou obvykle umístěni ve speciálních školách nebo třídách a většina se nevyučuje podle běžných osnov. Tyto systémy podléhají samostatným právním předpisům s různými zákony pro běžné vzdělávání a vzdělávání se speciálními potřebami (Belgie, Švýcarsko). (European Agency, 2003, s. 7)

### 2.3.1 Česká republika

Česká republika patří do třetí skupiny, kam patří země s duálním systémem. Cílem českého školství je vytvoření prostředí a podmínek k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání všem žákům. Základním dokumentem je pro Českou republiku Školský zákon z roku 2004 a jeho prováděcí vyhlášky (vyhláška č. 72/2005 Sb., vyhláška č. 27/2016 Sb.) Legislativa se snaží o co největší integraci žáků se SVP do běžných škol, zároveň respektuje vzdělávání ve speciálních školách pro žáky s těžkým postižením, kombinovaným postižením, poruchami autistického spektra. Krokem k podpoře inkluzivního vzdělávání bylo přijetí Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, která je postavena na principu rovnosti a rovných přístupů, tedy i přístupu ke vzdělávání. (Bartoňová, Vítková, 2014) Vzdělávání žáků se SVP je v České republice zajišťováno pomocí podpůrných opatření rozdělených do pěti stupňů podle míry potřebné podpory konkrétního žáka. Žák se SVP se s využitím podpůrných opatření může vzdělávat v běžné škole, speciální škole nebo speciální třídě v rámci běžné školy.

### 2.3.2 Švédsko

Švédsko se svou vzdělávací politikou řadí mezi země s jednotným školským systémem (one-track-approach). Cílem této politiky je vzdělávat všechny žáky v jedné škole, a to pomocí speciálně pedagogické podpory a podpůrných služeb pro běžné základní školy. „*Zvláštní pozornost má být věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Ježková, Dvořák, Greger, Daun, 2011, s. 37) Ve školách jsou přítomni speciální pedagogové a asistenti pedagoga. Je odpovědností školy, aby žákům zajistila odpovídající pomoc a podporu, tak to stanovuje školský zákon z roku 1985. (Bartoňová, Vítková, 2014) Podpora je v širší technické pomoci a

pomůcek až po zvláštní vyučování, které vedou speciálně připravení učitelé. (Ježková, Dvořák, Greger, Daun, 2011)

### 2.3.3 Finsko

Finské inkluzivní vzdělávání patří k nejvíce rozvinutým. Změnou tradičních forem výuky pro potřeby inkluzivního vzdělávání se úroveň vzdělání žáků nesnižuje. (Zahořáková, Kala, březen 2016) Finsko se stejně jako Švédsko řadí do první skupiny, tedy one-track-approach. Finské vzdělávání je rozděleno do tří úrovní podpory. První úroveň je obecná podpora, na kterou mají nárok všichni žáci a je zařazena do výuky. Druhá úroveň je intenzivnější podpora pro žáky s potřebou pravidelné podpory, třetí úroveň je podpora specificky určena žákům se zdravotním postižením, opožděným vývojem, nemocí. Mezi opatření inkluzivního vzdělávání patří například netradiční formy výuky (v malých skupinkách, týmové, přeskupování). Žáci se SVP se mohou vzdělávat jak ve třídách běžných, tak ve třídách speciálních. „*Ve Finsku je oproti České republice rozdíl v pojetí speciálních tříd, ve větší míře je zde alespoň část výuky realizována v běžné třídě spolu s žáky bez speciálních potřeb.*“ (Zahořáková, Kala, březen 2016, s. 12)

### 2.3.4 Velká Británie

Ve Velké Británii platí zákon proti diskriminaci osob s postižením z roku 1995, který byl později novelizován zákonem o speciálních vzdělávacích potřebách (2001). Tento zákon (1995) představoval cestu k inkluzi. (Bartoňová, Vítková, 2014) Zásadním dokumentem je Britský školský zákon (1996) orientovaný na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami společně s žáky bez těchto potřeb. „*Dítě by mělo být vzděláváno v rámci hlavního vzdělávacího proudu, tedy v běžných školách, pokud je to možné a není to v rozporu s přáním dotčeného žáka nebo jeho rodiče*“ (Zahořáková, Kala, březen 2016, s. 15) To je obecná domněnka, ze které vychází zákon o dětech a rodinách z roku 2014. Individuální potřeby každého žáka jsou na prvním místě v britských školách, ty proto nabízejí podpůrná opatření jako diferencované vyučovací metody, speciální zařízení a technologie, pomoc dospělého. V každé škole je také koordinátor pro speciální vzdělávací potřeby, který na poskytování podpory dohlíží. (Zahořáková, Kala, březen 2016) Velká Británie se řadí do skupiny zemí s kombinovaným systémem, tedy systém běžných škol a škol speciálních. V rámci těchto dvou systémů je k dispozici široký výběr služeb, mimo jiné i speciálně-pedagogická podpora. (Bartoňová, Vítková, 2014) Speciální školy spolupracují s běžnými školami a v případě, že je možné zařazení žáka do běžné školy (a rodiče souhlasí), vyjednávají přestup. Zajímavostí na britském

vzdělávání je, že všichni učitelé musí mít alespoň základy speciální pedagogiky – jsou tak schopni naplnit speciální potřeby žáka v běžné škole. (Zahořáková, Kala, březen 2016)

### **2.3.5 Německo**

Hlavní dokument vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání je základní zákon z roku 1990 (kniha dvanáctá, sociální zabezpečení), dále ústavy a předpisy jednotlivých spolkových zemí. Od osmdesátých let jsou žáci se zdravotním postižením stále více začleňováni do škol hlavního vzdělávacího proudu. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Germany, 2019) Německo patří k zemím s duálním přístupem, kdy existují dva oddělené školské systémy. Škola stanovuje nutnost vzdělávání žáka ve speciální škole, jestliže má žák vzdělávací problémy nebo se jedná o žáka se zdravotním postižením. Škola také určí individuální podporu jedince, její průběh a realizaci. Speciální vzdělávání se realizuje několika typy: (Zahořáková, Kala, březen 2016)

- v běžné škole,
- v běžné škole s heterogenními skupinami,
- speciálně pedagogická podpora ve formě kooperace mezi běžnými školami a školami speciálními,
- speciálně pedagogická podpora prostřednictvím preventivních opatření,
- speciálně pedagogická podpora v rámci společných lekcí,
- speciálně pedagogická podpora ve speciálních školách. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Germany, 2019)

## **2.4 Výhody a nevýhody inkluze**

Jedním z pravidel a předpokladů inkluze je, že může kladně působit na obě zúčastněné strany a obohatit je. Pokud jsou ve třídě přijímány rozdíly, děti se dozvídají více také samy o sobě, než kdyby byly rozdíly vnímány jako překážky. (Lang, Berberichová, 1998)

Pro žáky intaktní je inkluze dobrou přípravou pro budoucí život, protože se budou setkávat s lidmi se zdravotním postižením. Díky rozmanitosti třídního kolektivu se žáci setkávají se skutečným obrazem společnosti. Žáci přirozeně vnímají odlišnosti druhých a učí se tak reagovat na taková setkání v budoucnu. Pokud spolu žáci chodí do třídy od začátku, vnímají rozdíly a odlišnosti mezi sebou jako přirozené. Zároveň si žáci budují sociální a občanské cítění a prostřednictvím individuálního přístupu, který má učitel k jednotlivým žákům, si uvědomují a objevují své schopnosti, o kterých nevěděli. Problémy mohou způsobovat rodiče,

kteří nevnímají inkluzivní přístup kladně a dítě je tak zmatené z názorů rodičů a svým vnímáním přirozenosti rozdílnosti. (Tannenbergerová, Krahulová, 2011)

Pokud se na přínos inkluze podíváme z pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, tak je to jistě neomezování sociálního prostředí jen na žáky se znevýhodněním. Také žáci se znevýhodněním či postižením jsou tak připravováni na budoucí život ve společnosti.

Získávají pocit sounáležitosti a pocit sebejistoty, k čemuž jim také pomáhá individuální přístup pedagoga. Jako negativní mohou zpočátku žáci se SVP vnímat snahu o maximální možné využití vlastních schopností na rozdíl od zvláštního zacházení, na které byli doposud zvyklí. Ve výsledku to ovšem žákům pomáhá a jsou méně závislí na pomoci ostatních. (Tannenbergerová, Krahulová, 2011)

Pro rodiče může být náročnější věnovat škole více času, než kolik jí zpravidla věnovali. To pramení ze snahy školy aktivně spolupracovat s rodiči. Rodiče však tímto způsobem, skrze různé školní akce, mohou lépe poznat život svých dětí a průběh vzdělávání. Inkluzivní přístup do jisté míry usnadňuje rodičům výchovu. (Tannenbergerová, Krahulová, 2011)

Škola díky inkluzivnímu přístupu vytváří profesionální tým, který vzniká neustálým rozvíjením a zdokonalováním schopností učitelů. Důležitá je spolupráce týmu – ta učitelům ulehčuje práci. Mezi prvky nevýhod se řadí časová náročnost, alespoň v začátcích fungování a organizační a personální změny, které je nutné provést. Těžké pro školu je také změnit konzervativní smýšlení lidí zapojených do vzdělávání (rodiče, učitelé, vedení školy). (Tannenbergerová, Krahulová, 2011)

Pro společnost inkluze přináší mnoho výhod. Tou hlavní je fakt, že jsou děti od raného věku navyklé na odlišnosti, jsou učeny toleranci a porozumění. Díky inkluzi je menší „*ekonomické zatížení společnosti, neboť každý jedinec je veden k samostatnosti a uplatnění na trhu práce.*“ (Tannenbergerová, Krahulová, 2011, s. 9) Bohužel, zažitá stereotypy se těžko odbourávají, a tak se ve společnosti setkáváme s jedinci, kteří brání zavedení nových postupů do praxe. (Tannenbergerová, Krahulová, 2011)

### 3 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání

#### 3.1 Mezinárodní úmluvy

Myšlenka inkluzivního vzdělávání se objevuje v mezinárodních dokumentech již od dvacátého století a představuje jednu z priorit vzdělávací politiky. Tyto dokumenty se přitom mezi sebou liší zaměřením, hloubkou a šíří záběru, mírou relativní úplnosti i povahou závaznosti. Dokumenty se zároveň dají rozdělit na dva druhy, a to na dokumenty, které odrážejí základní lidská práva a jsou tak východiskem úvah o inkluzi ve vzdělávání a dokumenty, které se na inkluzi ve vzdělávání zaměřují konkrétněji, mají strategický charakter. (Bartoňová, Vítková, 2014)

Základní lidská práva definuje Všeobecná deklarace lidských práv přijatá v roce 1948. Deklarace pracuje s faktem, že každý má všechna práva a svobody, a to bez rozlišování, ty mu náleží od narození po celý život. Dokument také stanovuje rovnocenné podmínky, tedy všichni si jsou rovni, a tak: *„Každý má právo na vzdělání. Vzdělání, necht' je bezplatné, alespoň v počátcích a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.“* (OSN, 1948, čl. 26) V druhém odstavci článku 26, který se věnuje právům na vzdělávání je taktéž definován směr, kterým se má vzdělání ubírat. *„Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám.“* (OSN, 1948, čl. 26)

Evropská sociální charta přijatá v roce 1961 se zmiňuje o osobách postižených a věnuje se jim ve třech oblastech: právo na odbornou přípravu k výkonu povolání, rehabilitace a profesní a sociální readaptace. (Evropská sociální charta, 1961, čl.15) V revidované verzi z roku 1996 se k těmto oblastem přidává ještě oblast sociální integrace a účast v životě společnosti s cílem podporovat společenskou integraci, pomoci s překonáváním bariér komunikace a pohybu.

Deklarace práv dítěte z roku 1959 se shoduje se Všeobecnou deklarací – dítě má nárok na vzdělání bezplatně, ale zároveň se uvádí, že vzdělání je povinné. Na každé dítě se vztahují všechna práva uvedená v dokumentu, bez rozlišování nebo diskriminace.

Stejně tak je zakotveno právo na vzdělávání v Listině základních práv a svobod z roku 1992 v článku 33.

Důležitým dokumentem je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, který je považován za první celosvětovou úmluvu zabývající se právy osob se zdravotním postižením. Úmluvě předcházela dokument OSN Standardní pravidla rovných příležitostí pro osoby s postižením (1993), kde se vzdělávání týká pravidlo 6 a zapojuje vzdělávání lidí s postižením do vzdělávacího systému. (Bartoňová, Vítková, 2014) Úmluva se věnuje všem oblastem života člověka s postižením, vzdělávání je pak zachyceno v článku 24. Státy, které úmluvu přijaly, mají zajistit začleňující vzdělávací systém, zapojení osob do života společnosti, přístup k inkluzivnímu vzdělávání, úpravu podle individuálních potřeb, přístup k terciárnímu vzdělávání. Ve třetím odstavci se Úmluva zabývá opatřeními týkajícími se specifické komunikace – umožnění studia a používání Braillova písma, alternativní a augmentativní komunikace, znakového jazyka a komunikace osob hluchoslepých. (Úmluva, 2006, čl. 24)

### 3.2 Národní legislativa

Zákon číslo 291/1991 Sb. o základní škole před nabytím účinnosti školského zákona opravňoval ředitele školy zřizovat speciální, specializované a vyrovnávací třídy pro žáky s tělesným, zrakovým, mentálním, sluchovým postižením, autismem, s vadami řeči nebo specifickými vývojovými poruchami učení a chování. (MŠMT, zákon č. 291/1991 Sb.)

Se zaváděním integrace přišla Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení ze dne 6. 6. 2002. Vymezuje pojem dítě nebo žák se speciálními vzdělávacími potřebami pro účely směrnice a tyto potřeby „jsou zajišťovány formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu.“ (MŠMT, 2002)

Současný školský zákon, zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání stanovuje zásady, na kterých je vzdělávání založeno:

- a) rovného přístupu každého ke vzdělávání bez diskriminace z důvodu mimo jiné zdravotního stavu;
- b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce;
- c) vzájemná úcta, snášenlivost, solidarita všech, kdo se na vzdělávání podílí;
- d) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života.

V dokumentu je zakotveno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v § 16. Před novelizací, tedy do roku 2016, byli žáci se SVP kategorizováni na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním, což bylo značně limitující. Podle současného znění se dítětem, žákem nebo studentem se SVP rozumí osoba, která potřebuje poskytnutí podpůrných opatření k naplnění všech vzdělávacích možností. (MŠMT, zákon č. 561/2004 Sb., § 16). Zákon se věnuje podpůrným opatřením i podmínkám jejich poskytování, a také školskými poradenskými zařízeními poskytujícími poradenskou pomoc. § 16 odst. 9 umožňuje zřízení škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin pro „*žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem ... shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností.*“ (MŠMT, zákon č. 561/2004 Sb., § 16) S přijetím školského zákona v roce 2004 se zároveň zrušily pomocné a zvláštní školy, respektive došlo k přejmenování těchto škol. V roce 2016 došlo ke změně Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání (RVP ZV). Původně samostatná příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením byla integrována do RVP ZV. I nadále jsou pro žáky s lehkým mentálním postižením snižované očekávané výstupy, které jsou jedním z podpůrných opatření. Rodiče žáků s LMP si mohou vybrat, zda se jejich dítě bude vzdělávat v běžné škole nebo škole zřízené pro žáky s LMP. Vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením upravuje Rámcový vzdělávací program základní školy speciální.

Vyhlášky ke školskému zákonu doplňují informace a systém se pak stává celistvější. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, doplňuje informace o počtech žáků ve třídách. Za každého žáka s přiznaným podpůrným opatřením čtvrtého a pátého stupně se počet žáků ve třídě snižuje o 2. To samé platí u žáků, kteří mají přiznaný třetí stupeň podpůrných opatření z důvodu mentálního postižení. (MŠMT, vyhláška č. 48/2005 Sb., § 4) Je tedy patrné, že žáci se SVP potřebují dostatek individuální pozornosti a péče a legislativa na tyto skutečnosti bere ohled.

Podrobněji se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami věnuje vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jsou zde

zakotveny podmínky poskytování všech stupňů podpůrných opatření, podmínky realizace vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu. Vyhláška vymezuje činnosti asistenta pedagoga, podporu, kterou poskytuje a jeho působnost. Specifikuje také mj. činnosti tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a další osoby poskytující podporu.

### **3.3 Charakteristika žáků se SVP**

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* (Školský zákon, 2004, § 16)

#### **3.3.1 Edukace žáků se SVP**

V současnosti je cílem demokratické školy poskytovat všem stejné možnosti a příležitosti k dosažení vzdělávání na odpovídajícím stupni. Edukace žáků s postižením již není předmětem pouze speciálních škol, ale všech typů běžných škol a vzdělávacích zařízení. Edukace probíhá s ohledem na celou osobnost jedince, nikoliv pouze na dané postižení. S tím souvisí také fakt, že dříve se ve speciální pedagogice vnímalo postižení jako kategorie, podle kterých vznikaly speciální školy pro konkrétní typ postižení. Dnes se zaměřujeme spíše na stupeň a hloubku postižení, které jsou vždy individuální a jsou identifikovány speciální potřeby, pro které vytváříme speciální podpůrná opatření. Ve školách speciálních se tak vzdělávají žáci s těžkým či kombinovaným postižením a ostatní žáci se SVP navštěvují školy běžné, kde jim je poskytována speciálně pedagogická podpora. (Vítková, 2004)

### **3.4 Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření jsou dětem, žákům a studentům poskytována bezplatně školou. Jsou to úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí a dalším životním podmínkám žáka. Konkrétně se jedná o:

- a) poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.*



- b) *úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, což zahrnuje zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a prodloužení délky středního nebo vyššího odborného studia až o dva roky,*
- c) *úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) *používání kompenzačních pomůcek a speciálních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) *úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) *využití asistenta pedagoga,*
- h) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo osob poskytujících žákovi podporu podle zvláštních právních předpisů,*
- i) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Školský zákon, 2004)*

Jsou rozdělena do pěti stupňů, které se liší organizační, pedagogickou a finanční náročností. Podpůrná opatření lze poskytovat pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení, vyjma podpůrného opatření prvního stupně, které může škola uplatňovat i bez tohoto doporučení.

### **3.4.1 První stupeň podpůrných opatření**

*„Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka.“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1 (3 Část A)) Podpůrná opatření stanovují sami pedagogové školy. Tomu předchází dlouhodobé hodnocení, pozorování žáka ve všech oblastech působení ve škole. Je nutná celková znalost žáka, která zahrnuje znalost zdravotního stavu i rodinné situace. Umožní nám tak nalézt příčinu neúspěšnosti, pracovat s ní formou podpůrných opatření a zabránit větším vzdělávacím problémům. První stupeň opatření využívá běžných metod a forem práce, např. úprava zasedacího pořádku, úprava časové dotace pro práci, úprava délky vyučovací jednotky a přestávek mezi vyučováním. Taková úprava nezasahuje do úrovně školních výstupů. Metody jsou nejčastěji zaměřené na podporu motivace nebo prevenci únavy a dodržují obecné didaktické zásady. Pomůcky se využívají běžné, jen se doplňují o procvičovací materiály, materiály sloužící k vizualizaci či organizaci. Více se využívá spolupráce se spolužáky a více je kladen důraz na domácí přípravu. Škola může v prvním stupni

vytvořit pro žáka plán pedagogické podpory, který je vyhodnocován po třech měsících plnění. (Upol.cz, 2015)

### **3.4.2 Druhý stupeň podpůrných opatření**

Podpůrná opatření v druhém stupni doporučují školská poradenská zařízení. Doporučení se zaměřují především na organizaci vzdělávání – zasedací pořádek, délka vyučovací jednotky a přestávky, časové limity pro práci a další. Cílem opatření je zapojení speciálních metod a forem do výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s co nejmenšími dopady na vzdělávání ostatních žáků. Žák se SVP je zapojován do společné výuky ve třídě s možnou kombinací výuky ve specifických skupinách složených z žáků s podobnými problémy ve vzdělávání. Vždy se při tom využívá individuálního přístupu k žákovi. Školská poradenská zařízení mohou také doporučit úpravy podmínek přijímací / závěrečné zkoušky nebo státní maturity. Stejně tak je možné, na doporučení ŠPZ, využít speciálně-didaktických pomůcek k vzdělávání, která ovšem nejsou nikterak finančně náročná. Běžně se žák v druhém stupni podpůrných opatření vzdělává dle „běžného“ RVP. Pokud jsou však některé výstupy redukovány, je nutné využití individuálního vzdělávacího plánu. *„IVP však zpravidla neobsahuje doporučení úprav ve všech oblastech, které upravuje platná legislativa.“* (Upol.cz, 2015) Vzdělávání je možné i na základě plánu pedagogické podpory. Obojí se poté vyhodnocuje společně se ŠPZ. V tomto stupni je také nutné upravit formy hodnocení žáka tak, aby zohledňovaly individuální možnosti a schopnosti žáka. Hodnocení zahrnuje mimo jiné průběh vzdělávání, osobnostní vlastnosti i projevy diagnózy, a tak hodnotíme i aspekty jako je píle a pečlivost, které se těžko hodnotí klasickou známkou. (Upol.cz, 2015)

*„Problémy žáka ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné, lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce.“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1 (3 Část A))

### **3.4.3 Třetí stupeň podpůrných opatření**

Podpůrná opatření třetího stupně se stejně jako předchozí stupeň realizuje na doporučení školského poradenského zařízení. Tento stupeň podpory již svými úpravami v organizaci a průběhu vzdělávání zasahuje do vzdělávacího systému celé třídy. Jde zejména o úpravy v podmínkách a postupech vzdělávání a domácí přípravě. (Upol.cz, 2015)

*„Charakter vzdělávacích potřeb žáka je nejčastěji ovlivněn závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování,*

*těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka, dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka, případně je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním.*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1 (3 Část A))

Žáci jsou nejčastěji vzděláváni na základě individuálního vzdělávacího plánu, který dbá na individuální možnosti vycházející z postižení žáka. V některých případech tak může být redukován obsah učiva, a v případě, že má žák lehké mentální postižení, je vzděláván na základě snížených očekávaných výstupů RVP ZV. Při vzdělávání je žádoucí využití speciálních forem, metod a postupů vzdělávání v kombinaci s upravenými formami hodnocení žáka. Speciálními učebnice se využívají v doprovodu s běžnými vzdělávacími materiály, stejně jako kompenzační a rehabilitační pomůcky. Speciálním opatřením, které lze zrealizovat, je úprava počtu žáků ve třídě. Toto opatření vyžaduje posouzení ŠPZ. (Upol.cz, 2015) V případech vyžadujících toto opatření je možné využít podpory asistenta pedagoga, který může být využíván i pro další žáky s potřebou takového opatření. Rozsah podpory je stanoven podle náročnosti podpory na skupinu žáků nebo na 1 žáka. Týdenní časová dotace přímé pedagogické činnosti činí: 9 hodin při 0,25 úvazku; 14 hodin při 0,3889 úvazku; 18 hodin při 0,5 úvazku; 23 hodin při 0,6389 úvazku a 27 hodin při 0,75 úvazku. Poskytování podpůrných opatření trvá od několika měsíců po celou dobu školní docházky v závislosti na charakteru speciálních vzdělávacích potřeb. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

#### **3.4.4 Čtvrtý stupeň podpůrných opatření**

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je realizován na doporučení školského poradenského zařízení, které vychází z diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nebo z vyhodnocení nižších stupňů podpory, která byla žákovi poskytována. „*Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením.*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1 (3 Část A))

Žák v tomto stupni podpůrných opatření je vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu, do kterého bývají zařazeny také předměty speciálně pedagogické péče. V případě skupinové integrace či vzdělávání ve škole speciálně pro žáky se SVP probíhá vzdělávání dle upraveného ŠVP. (Upol.cz, 2015) Čtvrtý stupeň již vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a

metodách vzdělávání, je upraven obsah i výstupy vzdělávání, to vše s přihlédnutím na schopnosti žáka a jeho aktuální zdravotní stav. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) Ve výuce se využívají speciální učebnice, speciální didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky, a většinou je nutná také úprava pracovního místa. U některých žáků se využívá náhradní forma komunikace, tzv. alternativní a augmentativní komunikace, kdy jsou zapotřebí další speciální pomůcky jako komunikační PC. Obvykle bývá nutné využití dalšího pedagogického pracovníka / asistenta pedagoga. Navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu umožňuje vzdělávání šesti až osmičlenné skupiny žáků se SVP. (Upol.cz, 2015)

### **3.4.5 Pátý stupeň podpůrných opatření**

*„Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení.“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1 (3 Část A))

Obsah učiva bývá modifikován, či redukován s ohledem na možnosti žáka. Jsou zařazeny předměty speciálně pedagogické péče. Ve výuce je nutné využít speciálních učebnic a pomůcek, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, upraveného pracovního prostředí a někdy i speciálních pomůcek ke komunikaci (náhradní formy komunikace). Do výuky, ale i mimo ni, je zařazen asistent pedagoga, aby byla žákovi umožněna účast na dalších školních aktivitách. Na doporučení lékaře lze využít individuální výuku v domácím prostředí, která je zajišťována pedagogy školy nebo pracovníky SPC. (Upol.cz, 2015) V rámci pedagogické intervence je individuální práce se žákem stanovena na 2 hodiny za týden a maximálně 6 žáků ve skupině. Asistent pedagoga je využíván po celou dobu výuky žáka, to činí 36 hodin přímé pedagogické činnosti týdně. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky**

#### **4.1 Cíl výzkumu**

Cílem mého výzkumu je zjistit, zda jsou konkrétní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání v běžné třídě prvního stupně základní školy plně sociálně začlenění do kolektivu a jaké prostředky začlenění napomáhají.

#### **4.2 Výzkumné otázky**

Pro mou práci jsme si stanovili pět výzkumných otázek, které budeme výzkumem zodpovídat.

1. Jaké faktory ovlivňují začlenění žáka do kolektivu?

První otázka je hlavní výzkumná otázka. K jejímu zodpovězení přispějí odpovědi uvedené v dotaznících pro rodiče a z rozhovorů s třídními učiteli žáků se SVP.

2. Jaké je celkové klima třídy?

Otázka bude zodpovězena s využitím informací z rozhovorů s třídními učiteli.

3. Jak vnímá žák se SVP své postavení ve třídě?

Otázka mapuje subjektivní pohled žáka na svou situaci a postavení ve třídě. Bude vyhodnocena z dotazníku, který budou žáci vyplňovat.

4. Jak probíhá interakce a komunikace mezi žákem se SVP a jeho spolužáky?

Otázka bude vyhodnocena především z rozhovorů s pedagogy, k jejímu zodpovězení také přispějí odpovědi od rodičů a žáků.

5. Jaká opatření sloužící k začlenění žáka do kolektivu ve škole učitelé realizují?

Otázka, která napomáhá k dosažení cíle výzkumu bude zodpovězena na základě dat z rozhovorů s třídními učiteli.

## 5 Metodika výzkumu

Výzkum mé bakalářské práce má kvalitativní charakter, neboť se zaměřuje na zmapování situace sedmi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z jedné základní školy v oblasti začleňování do kolektivu jejich třídy. Zjišťování těchto informací bylo prováděno formou dotazníků a strukturovaných rozhovorů. Původně bylo plánováno také využití metody pozorování, tento záměr však nemohl být z důvodu karanténních opatření spojených s pandemií COVID-19 naplněn.

Ke sběru dat byly využity dotazníky pro dvě cílové skupiny – pro žáky a pro jejich rodiče.

Dotazník pro žáky zjišťoval, jak se žák ve třídě cítí, jak se zapojuje do kolektivu, jak vnímá své postavení ve třídě a jaký má celkový vztah ke škole. Tento dotazník využívá vizualizace, kombinuje uzavřené otázky, kde respondent vybírá z vícero nabízených odpovědí nebo dvou variant (ano × ne), a otázky otevřené, které spíše doplňují předchozí odpověď.

V dotazníku určeném pro rodiče žáků jsme se zajímali o jejich pohled na předchozí zkušenosti dítěte s kolektivem, jeho sociální chování a školní prostředí, ve kterém se vzdělává. Je využita kombinace uzavřených otázek, vždy s několika možnostmi odpovědí a otevřených otázek, kde se předpokládá, že odpověď bude rozsáhlejší.

Dalším zdrojem dat byly strukturované rozhovory s třídními učiteli žáků se SVP. Rozhovor se zaměřoval především na práci s žákem ve třídě – co znesnadňuje začlenění, co přispívá začlenění, jaké přístupy a opatření se využívají, jak pedagog pracuje s třídou, jaké je celkové klima třídy.

Prostřednictvím těchto tří zdrojů jsem měla možnost pohlédnout na situaci ze všech tří pohledů – 1) z pohledu rodiče, který má s dítětem nejbližší vztah, ale samotného vzdělávacího procesu se neúčastní; 2) z pohledu třídního učitele, který zná žáka ze školního prostředí; 3) z pohledu samotného žáka s jeho vlastními pocity.

## **6 Výzkumný vzorek**

### **6.1 Charakteristika školy**

Základní škola, kterou jsem si vybrala pro realizaci svého výzkumu se nachází ve Středočeském kraji v obci Mělník. Jedná se o obecní prvostupňovou základní školu s velmi rodinným charakterem. Škola má v prvním ročníku dvě třídy a vždy jednu třídu v ostatních ročnících, tedy celkem šest tříd. V každé třídě je okolo 20 žáků (1. třídy 18 žáků, 2. třída 20 žáků, 3. třída 26 žáků, 4. třída 28 žáků a 5. třída 23 žáků). Kapacita školy je 160 žáků, v tomto školním roce 2019/2020 školu navštěvuje 133 žáků, z toho je 18 žáků s podpůrnými opatřeními 2. nebo 3. stupně. Pedagogický kolektiv se skládá ze šesti pedagogů, z čehož jeden je zároveň speciální pedagog, a z šesti asistentů pedagoga. Žáci se většinou znají již z mateřské školy, která je také v obci jediná.

Tuto základní školu jsme si vybrali, protože nás zajímala situace v některé „menší“ obecní škole v rámci obce, kde se všichni její obyvatelé více méně znají. Předpokládali jsme, že velikost a přirozená komunitní role školy jako jediné vzdělávací instituce na daném stupni vzdělávání může mít na začleňování žáků se SVP pozitivní vliv.

### **6.2 Realizace výzkumu**

Výběr respondentů byl záměrný. Výzkumný vzorek vytvořili žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. S prosbou o spolupráci jsem oslovila ředitele školy, s kterým jsem se následně setkala a prodiskutovala záměr bakalářské práce, možné respondenty i formy získávání dat. Přes ředitele školy jsme tak oslovili všechny rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z čehož 7 rodičů udělilo písemný souhlas se spoluprací a podepsalo prohlášení o zachování anonymity. Přes školu jsem dále rozeslala dotazníky určené rodičům. Zbylé dokumenty (dotazník pro žáka, strukturovaný rozhovor s pedagogy) byly zaslány a získány elektronickou formou. Pro sesbírání dalších informací, týkajících se školy a konkrétních žáků se SVP, jsem měla možnost komunikovat se speciální pedagožkou školy.

### **6.3 Charakteristika respondentů**

Pro účely této bakalářské práce bylo do výzkumu zapojeno 7 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi těmito žáky jsou zastoupeni žáci všech ročníků prvního stupně

základní školy. Znevýhodnění těchto sedmi žáků, kvůli kterým jsou zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou: syndrom ADHD, Aspergerův syndrom, vývojová dysfázie, logopedické vady, snížená úroveň kognitivních schopností. Dalšími respondenty byli rodiče žáků se SVP a jejich třídní učitelé, tedy 6 rodičů (dva žáci jsou sourozenci) a 5 pedagogů.



## 7 Výzkumné šetření

### 7.1 Analýza dat

V následující kapitole jsou data od jednotlivých skupin respondentů prezentována vždy k jednotlivým žákům, které jsme pro účely práce označili za žáky A až G. Pro větší přehlednost jsou uváděny i odpovědi v graficky zpracovaných položkách dotazníku pro žáky.

#### 7.1.1 Žák A

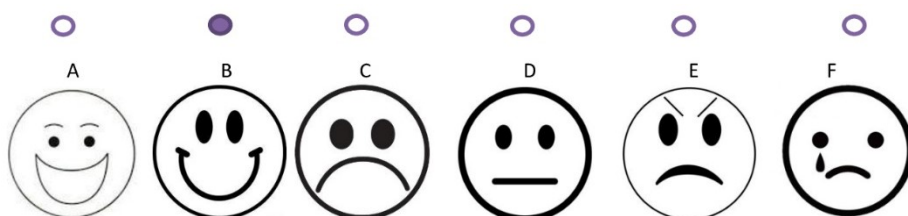
Žák A chodí do první třídy základní školy. Základní škole předcházela docházka do mateřské školy, kde bylo začlenění postupné a vyžadovalo práci s dítětem a kolektivem. Žák A má středně těžký syndrom ADHD a v jeho vzdělávání jsou uplatňována opatření třetího stupně. Žákovi byl přidělen asistent pedagoga a vzdělávání probíhá dle individuálního vzdělávacího plánu. Žák A má dva sourozence.

#### Rodič

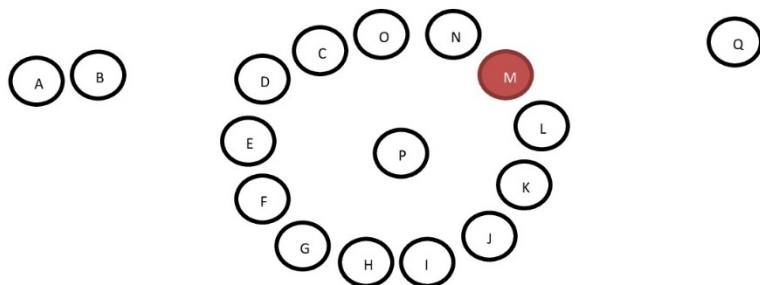
Žák A se z pohledu rodiče rád a nadšeně seznamuje, proto je pro něj navazování kontaktů s ostatními dětmi snadné a bez potíží. Také vztahy se spolužáky ve třídě jsou kladné a přátelské, podle rodiče je žák A dokonce „oblíbenec“ v kolektivu třídy. Překážkou, která se v prostředí třídy objevila, nebylo samotné začlenění, ale přizpůsobení žáka A společnému programu nebo hře v kolektivu. „*Odmítá týmové aktivity, ve kterých není po jeho vůli.*“ Přesto je žák velmi srdečný a bezprostřední, a to napomáhá v začlenění do kolektivu. Ještě více pomáhá to, že s většinou spolužáků navštěvoval žák A mateřskou školu, a tak ho spolužáci akceptují. „*Spolužáci akceptují jeho výbuchy vzteku, protože ho „znají“.*“ Mimo to je žákovi A přidělen asistent pedagoga, který podporuje kladné vztahy ve třídě. Také rodiče se snaží udržovat vztahy se spolužáky i mimo školu. Vzhledem k nízkému věku, je kontakt realizován prostřednictvím rodičů.

#### Žák

Ve třídě se žák A cítí dobře (žák zvolil možnost B).



Rád se seznamuje s novými lidmi. Žák A také označil, že všichni spolužáci jsou jeho kamarádi. V otázce číslo 7 tak představuje kolečko s písmenem M, protože je jeden z kamarádů ve skupině.



Ač má žák A ve třídě kamarády, nemá rád skupinové práce, protože ho kamarádi ruší. Navzdory dobrým vztahům v otázce „Co bych změnil u nás ve třídě?“ odpověděl: „*Nechtěl bych ve třídě jednoho spolužáka.*“ Žák se do školy většinou těší a pokud ne, důvodem je brzké vstávání. Pokud žák A potřebuje pomoc, požádá o ni paní asistentku nebo svého spolužáka. O jeho spolužácích platí, že: si s nimi hraje; jsou na něj hodní; někdy se spolu nebaví; povídají si s ním o věcech, které je baví; smějí se spolu.

### **Třídní učitel**

Žák A je ve třídě svými spolužáky oblíbený. Spolužáci ho mají rádi a snaží se mu pomáhat. To je ovšem někdy žákem A kritizováno a ostře odmítnuto. „*Děti se s ním kamarádi, mají ho rádi, snaží se mu pomáhat, na druhou stranu jsou opatrné.*“ Změna v postavení žáka A v kolektivu třídy zatím nijak výrazně neproběhla (1. třída). Žáci se znají již z mateřské školy, což také přispělo v začlenění žáka A do kolektivu – spolužáci ho znají od mala a nepřijde jim tolik odlišný. Proto také nebylo podle názoru třídního učitele nutné pracovat se třídou a realizovat specifické aktivity pro přijetí žáka A. „*Podpora spočívá v usměrňování chování, jak ze strany žáka A, tak i ze strany spolužáků.*“ V kolektivu třídy totiž nepříliš kladně působí žákovo A zbrklé chování a kritika pomoci ze strany spolužáků, občasná agrese žáka A a nevyzrálé hygienické návyky. S těmito překážkami je tedy nutné pracovat. Vztahy mezi žáky v této třídě jsou však kladné, žáci mají potřebu si pomáhat a spolupracovat. Spolupráce probíhá v obou směrech (ze strany žáka A i ze strany spolužáků) až na občasnou již zmíněnou kritiku. Ve třídě je několik slabých a několik silnějších žáků, převládají ale průměrní žáci. „*Známky agrese a nevráživosti jsou zanedbatelné. Většina konfliktů je způsobena neohrabaným chováním chlapců vůči dívkám nebo rozpory mezi chlapci.*“ Spolupráce s rodiči je velmi důležitá, a to nejen u žáků se SVP. V případě žáka A zpočátku převládalo jednání ústní, nyní převažují písemné

zprávy informující o aktuálních dnech, které odesílá rodičům asistentka pedagoga několikrát týdně. V případě potřeby dochází na osobní schůzku třídního pedagoga, asistenta pedagoga a zákonného zástupce.

### 7.1.2 Žák B

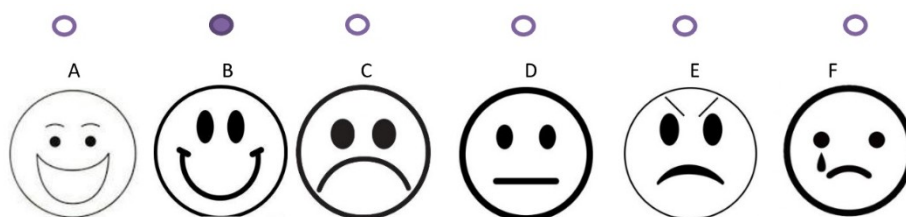
Žák B navštěvuje 2. ročník základní školy. Nemá žádné sourozence. V předškolním období již navštěvoval mateřskou školu, kde začlenění vyžadovalo práci s dítětem i s kolektivem a k začlenění docházelo postupně. Žák B se vzdělává na základě individuálního vzdělávacího plánu s využitím podpůrných opatření třetího stupně. Jeho diagnóza je Aspergerův syndrom, vysokofunkční autismus s nerovnoměrnou kognitivní kapacitou. Žákovi je přidělen asistent pedagoga.

#### Rodič

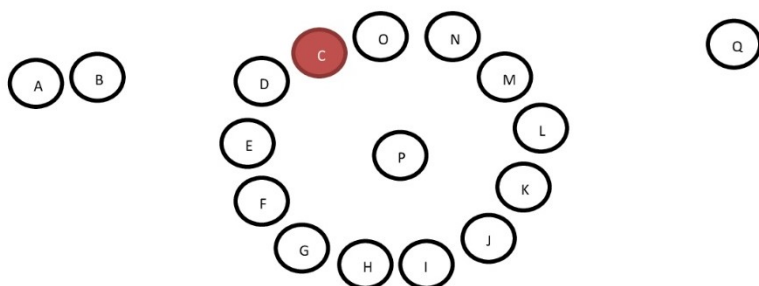
Z vyplněného dotazníku od rodiče je patrné, že žák B se velmi rád seznamuje, setkání s novými neznámými lidmi mu nedělá problém. „*Mnohdy navazuje nevhodné kontakty s bezdomovci, alkoholiky...*“ Možné problémy nezačlenění vycházejí z nepochopení žáka B spolužáky, jak uvedl rodič v dotazníku postavení dítěte v kolektivu třídy - „*někým velmi oblíbený, jiné děti ho naopak nechápou*“. S tím souvisejí i různorodé vztahy, které má žák B se svými spolužáky. Má několik přátel a jiní spolužáci mu nerozumí, nejde ovšem o nepřátele. Z pohledu rodiče se v ZŠ nevyskytly žádné problémy v začlenění. Rodič zmínil problémy jen v MŠ, a to přílišné objímání ostatních dětí, kterým se to nelíbilo. Ve škole žákovi B nejvíce pomáhá asistent pedagoga při začlenění do kolektivu a navazování vztahů. Rodič také vnímá poskytování individuálního a vstřícného přístupu k žákovi a porozumění jako podporu kladných vztahů ve třídě. Žák B udržuje kontakt se spolužáky i mimo školu prostřednictvím zájmových kroužků a setkávání na hřištích.

#### Žák

Žák B má podle dotazníku velmi kladný vztah ke své třídě a spolužákům. Žák B zaškrtnul možnost B v otázce „Jak se cítím ve třídě?“.

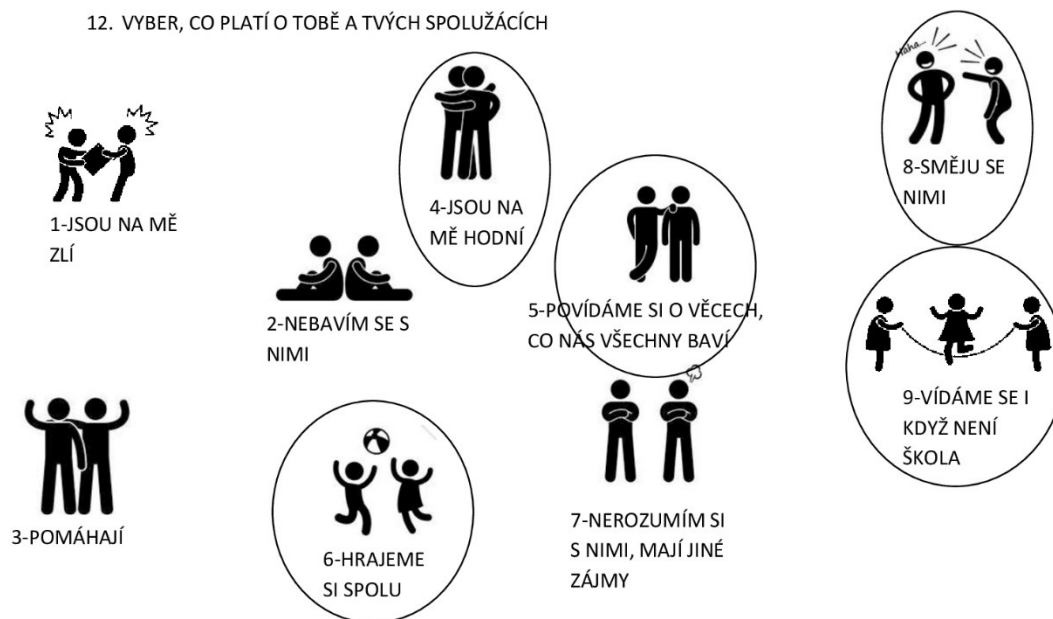


Rád poznává nové lidi a ve třídě má několik kamarádů o čemž vypovídá i odpověď v otázce 7 (viz příloha č. 2). Žák B označil sebe jako kolečko C, protože „*O je Honza a D je Marek*“.



Žák B rád pracuje ve skupině, práce ve skupině ho baví. Když potřebuje pomoc při vyučování, dokáže si o ni říct a požádá paní učitelku. Do školy se žák B každý den těší, protože se mu ve škole líbí, jediná věc, co by ve své třídě změnil je, „*aby Jirka nezlobil*“. V poslední otázce, číslo 12, žák B vybral, že jsou na něj spolužáci hodní, že si povídají o věcech, co všechny baví, že si spolu hrají, že se s nimi směje a že se vídají i mimo školu.

#### 12. VYBER, CO PLATÍ O TOBĚ A TVÝCH SPOLUŽÁCÍCH



#### Třídní učitel

Třídní učitel popsal žáka B jako samotářského a velice chytrého žáka. Žák sedí sám v první lavici s občasnou pomocí asistenta pedagoga. „*Žák B je velmi chytrý chlapec a pomoc asistentky potřebuje jen při začátku práce s jejím zadáním.*“ Připravovat spolužáky na žáka B či realizovat specifické aktivity pro jeho přijetí nebylo podle třídního učitele třeba, jelikož se žáci znají již od mateřské školy. „*Děti žáka B znají a tolerují jeho chování bez problémů.*“ Začlenění do kolektivu by mohla znesnadňovat odlišnost způsobená jeho diagnózou, „*žák B*

*má svůj svět a jinak komunikuje s okolím*“. Ve třídě jsou však vztahy mezi žáky dobré a panuje zde v celku spokojenost. „*Jen občas dochází ke třenicím způsobeným většinou dvěma chlapci s ADHD.*“ Často jsou zařazovány skupinové aktivity a práce ve dvojicích, společné hry a výtvarná činnost, které podporují začlenění žáka B. Žák B si v těchto aktivitách může vybrat, s kým chce spolupracovat a chlapci ho mezi sebe bez problémů přijímají. Komunikace s děvčaty je problematičtější a většinou si žák B vynucuje pozornost otázkami, které se děvčatům nelíbí. „*S děvčaty komunikuje málo a někdy i problematicky. Vynucuje si jejich pozornost – ptá se jich, zda ho mají rádi.*“ Třídní učitel považuje komunikaci s rodiči žáka B za velice důležitou, protože „*často dochází k problémům spojeným s jeho autismem a matka často prosí o pomoc s vyřešením problému – běžné věci jako např. přijmout nové pastelky do školy*“. S matkou žáka B tedy třídní pedagog úzce spolupracuje.

### **7.1.3 Žák C**

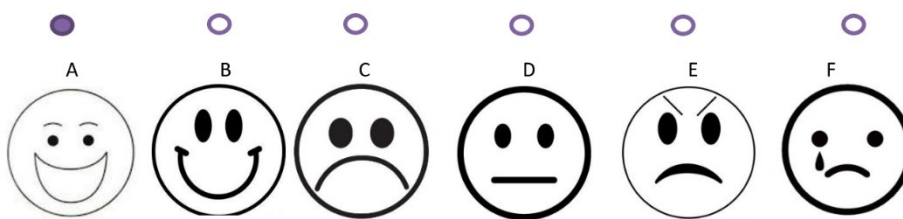
Žák C je žákem 3. třídy ZŠ. Má jednoho sourozence. Žákovi byla diagnostikována vývojová dysfázie a syndrom ADHD. Žák C využívá třetí stupeň podpůrných opatření, vzdělává se podle individuálního vzdělávacího plánu a je mu přidělen asistent pedagoga. Žák C navštěvoval mateřskou školu a do kolektivu se začlenil bez problémů.

#### **Rodič**

Žák C nemá potíže v navazování kontaktů s ostatními. Chvilu trvá, než si zvykne na nové lidi, ale seznamuje se rád a s nadšením. Jeho postavení ve třídě podle rodiče nesedělo na žádnou nabízenou možnost (vůdce; oblíbenec; součást většinových žáků; šedá myška; na okraji) a postavení žáka C popsal rodič jako „*v okruhu pár spolužáků*“. Stejně tak byly popsány vztahy, které má se svými spolužáky jako různorodé, tedy má několik přátel, s kterými se vídá i na kroužcích a vzájemně se navštěvují, a několik nepřátel. Při začleňování do kolektivu třídy se nevyskytly žádné problémy, o kterých by rodič věděl, ale co žákovi C pomáhá je naslouchání. Rodič si je vědom, že škola realizuje opatření k podporování kladných vztahů ve třídě.

#### **Žák**

Žák C zvolil možnost A v otázce „*Jak se cítím ve třídě?*“, což znamená, že se cítí velmi dobře, nebo že se dobře baví. Ve své třídě má několik kamarádů. Na kamarády také následně odkazoval v dalších otázkách.



2. MÁM VE TŘÍDĚ:

a) 1 DOBRÉHO KAMARÁDA



b) ŽÁDNÉHO KAMARÁDA



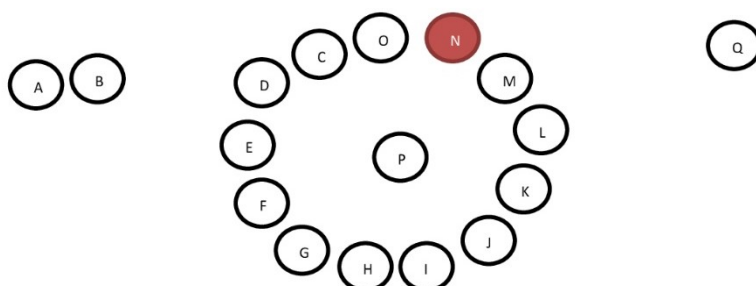
c) NĚKOLIK KAMARÁDŮ



d) VŠICHNI JSOU MOJI KAMARÁDI



Ve skupině žák C pracuje rád, protože „tam má kamarády“ a také v otázce číslo 7 označil písmeno N, protože stojí mezi svými kamarády.



Kamarádi jsou také důvod, proč se těší do školy, do které se většinou netěší, jen někdy. To bychom si v tomto případě mohli odůvodnit tím, že se nerad učí nebo nerad vstává. Kladné vztahy se svými spolužáky ve třídě potvrdil výběrem čtyř možností v otázce číslo 12: jsou na mě hodní; směju se s nimi; hrajeme si spolu; pomáhají mi. Žák C zaškrtnul, že poznává nové lidi rád. Pokud si neví rady při vyučování, požádá většinou o pomoc paní asistentku.

### Třídní učitel

Třídní učitel vnímá žáka C jako jedince na okraji třídy. Jeho postavení v kolektivu třídy se za celé tři roky nijak nezměnilo. To, co je podle třídního učitele v začlenění žáka překážkou, je jeho chování – „Žák C bývá někdy agresivní, má tendence dětem fyzicky ublížit, až hysterický.“

Přesto třídní pedagog neshledal potřebné realizovat specifické aktivity k snadnějšímu začlenění žáka do kolektivu, neboť žák C nastoupil společně se svými spolužáky do 1. třídy a s některými se již znal z mateřské školy. Do výuky však byly zařazeny skupinové práce a společné hry, které začlenění přispívají. Kontakt se zákonnými zástupci probíhá ústní nebo elektronickou formou, a to jak s třídním pedagogem, tak i asistentem pedagoga. Stejně jako v každé jiné větší skupině i v této třídě o 26 žácích se najdou ti, u kterých je žák C oblíbený více a ti, u kterých je žák C oblíbený méně. Celkově „*klima třídy zcela odpovídá 3. ročníku*“.

#### 7.1.4 Žák D

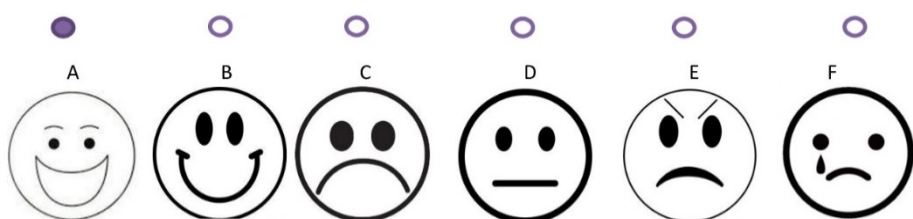
Žák D je žákem 4. ročníku ZŠ. Mateřskou školu žák D navštěvoval. Začlenění do kolektivu tehdy nebylo zcela bez problémů, ale docházelo k němu postupně. Žák D navštěvuje tuto základní školu od 2. ročníku. Jeho znevýhodněním jsou nezralé percepční funkce, nestabilní a krátkodobá pozornost, impulzivní tendence v chování a reagování. Žák D využívá podpůrná opatření třetího stupně s podporou asistenta pedagoga a byl mu sestaven individuální vzdělávací plán. Žák D má jednoho sourozence.

#### Rodič

Podle rodiče je začlenění žáka D ve třídě problém. Rodič označil, že při navazování nových vztahů a kontaktu s novými lidmi žákovi D nějakou dobu trvá, než si zvykne a komunikuje. Navazování kontaktů s ostatními dětmi je pro žáka D velmi obtížné a většinou si pozornost získává formou ubližování. Proto také nemá žák D dobré vztahy se spolužáky. Ve třídě žák nemá žádné opravdové přátele a kolektivem „*je spíše trpěn a brán jako nutné zlo*“. Problémy při začleňování se tedy vyskytovaly. Spolužáci nechtěli žáka D přijmout, proto si žák D získával pozornost ubližováním. „*Tím pádem ho přestali mít spolužáci rádi a začali ho z kolektivu odmítat a vyhazovat.*“ Tak se také stupňovala agrese žáka D. Podle rodiče je postavení žáka D v kolektivu třídy „*na okraji, nepřijímaný*“. Žák D se snaží udržovat kontakt se spolužáky prostřednictvím zájmového kroužku, kde se setkávají.

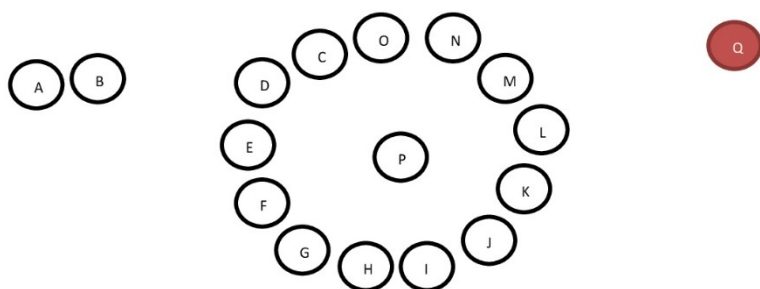
#### Žák

Odpovědi v dotazníku od žáka D byly velmi rozporuplné. Žák D vybral možnost A v otázce „*Jak se cítím ve třídě?*“, tedy velmi dobře.





Žák D také pravděpodobně rád navštěvuje školu, protože se do školy každý den těší, a to i přesto, že ve třídě nemá žádného kamaráda. Na jeho samotu ve třídě odkazoval také v otázce číslo 7. Žák D znázornil sebe jako kolečko odstrčené od kolektivu (písmeno Q, viz příloha č. 3). „*Jsem sám. Nikdo mne nemá rád.*“



Žák D se ovšem rád seznamuje s novými lidmi a také má rád skupinové práce, protože se při tom můžou se spolužáky bavit. Pokud potřebuje žák D pomoci při vyučování, nejčastěji požádá o pomoc asistentku pedagoga. Kromě asistentky pedagoga mu pomáhají také spolužáci, o kterých podle žáka D zároveň platí, že jsou na něj zlí. S jeho samotou ve třídě nejspíš souvisí i změna, kterou by žák D ve své třídě provedl, a to, „*aby nebyly kamarádké skupiny*“.

### **Třídní učitel**

Postavení žáka D v kolektivu třídy je spíše na okraji. Mezi spolužáky není příliš oblíbený. „*Má problémy s navazováním zdravých vztahů se spolužáky, má tendence k vyvolávání konfliktů a agresivním reakcím.*“ Nepředvídatelné a impulzivní chování žáka D je překážkou v jeho začlenění do kolektivu. Pomocí práce s kolektivem a nasazení medikace psychiatrem došlo k výraznému snížení impulzivity, což přispělo také k mírnému zlepšení vztahů se spolužáky. Do výuky jsou zařazovány hry na posílení sociálních a osobnostních kompetencí žáků, zejména aktivity zaměřené na toleranci vůči odlišnostem, kooperativní a skupinové metody práce. Ve výuce se ohlíží na speciální potřeby všech žáků se SVP. „*Ve třídě je několik integrovaných žáků s různými poruchami, na což je brán zřetel při volbě organizačních forem a metod výuky.*“ Většina aktivit je zaměřena na kooperaci, soutěživé hry jsou zařazovány ve velmi malé míře. Tyto aktivity a další mimoškolní akce a projekty přispěly ke zlepšení celkového klimatu třídy. S kolektivem třídy je nutné stále pracovat. S rodiči žáka D je třídní učitel v kontaktu a poskytuje informace o záležitostech týkajících se vzdělávání i sociálního chování a vztahů prostřednictvím mailu, telefonu i osobních setkání. „*Průběžnou komunikaci považuji u žáků se SVP za velmi důležitou.*“



### 7.1.5 Žák E

Žák E navštěvuje 5. ročník ZŠ. Žák má zkušenost již se začleňováním do kolektivu mateřské školy, kde byla nutná práce s kolektivem i žákem. Žák E je z početné rodiny a má vícero sourozenců. Navštěvuje školu od 1. ročníku, který opakoval. Žák E využívá podpory ve 3. stupni podpůrných opatření a je vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu. Žák E má sníženou úroveň kognitivních schopností, logopedickou vadu, nezralé percepční funkce a nepodnětné rodinné prostředí.

#### Rodič

Žák E nemá se seznamováním žádné problémy, snadno navazuje kontakt s druhými a rád se setkává s novými lidmi. Zaměříme-li se na vztahy ve třídě, jsou různorodé, tedy nepřevažují ani kladné ani záporné. Žák E má několik přátel i nepřátel. Škola však realizuje nějaká opatření k podpoře kladných vztahů. Žákovo postavení ve třídě podle rodiče nevystihuje ani jedna z nabízených možností. Jaké je tedy jeho postavení však rodič neuvedl. Problémy, které se vyskytly při začleňování, byly nadávky od spolužáků. Lze předpokládat, že narážky spolužáků se týkaly ošacení žáka, protože to, co žákovi E napomáhá při začlenění do kolektivu je podle rodiče značkové oblečení. K udržování kontaktů i mimo školu dochází formou návštěv a schůzek venku.

#### Žák

Po opakovaném vyzývání mi nebyl dotazník od žáka rodičem poskytnut. Podle třídního pedagoga není komunikace se zákonným zástupcem příliš dobrá.

#### Třídní učitel

Z pohledu třídního učitele je žákovo postavení ve třídě spíše okrajové a svými spolužáky je „více trpěn, než přijímán“. V nižších ročnících byl ve třídě přijímán více. „Občas spolužáci nechápali, proč má žák E jinou práci než ostatní. Postupně se jeho okruh kamarádů zužoval.“ Tato změna v postavení žáka E ve třídě je způsobena „vyzráváním dětí“. Čím jsou žáci starší, tím větší mají rozhled a spíše vnímají rozdíly ve schopnostech, slovní zásobě a způsobu vyjadřování. „Žák E nyní většině spolužákům „nestačí“ a spolužáci si s ním nemají o čem povídat.“ Překážkami, které znesnadňují začlenění do kolektivu třídy jsou žákův nižší intelekt, sociální zázemí, ale tou největší překážkou je mnohočetná vada řeči a velmi omezená slovní zásoba. Třídní učitel uvedl: „v podstatě není žákovi E rozumět, vyjadřuje se heslovitě a dosud nezvládl ani základy čtení a psaní“. Začlenění žáka E do vlastní výuky je proto velmi obtížné. Podle třídního učitele je důležité mluvit s žáky ve třídě o potížích žáka E a vysvětlit jeho problém. To se také pedagogovi osvědčilo jako dobrý přístup – mluvit s žáky na rovinu. Žák E

není schopen samostatné práce bez asistenta pedagoga a tuto situaci bylo také třeba spolužákům vysvětlit. „*Jeho situaci jsme s dětmi na rovinu probrali, po dohodě s rodiči, a chápou jeho potíže.*“ Mimo přímé jednání se spolužáky ve třídě funguje jakási osobní asistence – zapojení spolužáků do výuky. „*Kromě asistenta pedagoga u nás funguje osobní asistence. Děti, které jsou například rychleji hotové s prací, automaticky přisednou ke slabším dětem a snaží se jim pomáhat radou nebo vysvětlením.*“ Ve třídě je velký rozdíl mezi výukovými výsledky žáků, tedy je zde skupina výrazně dobrých, skupina velmi slabých a minimální počet žáků zařaditelných do středu. „*V kolektivu panují však poměrně přátelské vztahy a spolupráce v rámci možností, ale občas se nepodaří zabránit vyčlenění většinou těch nejslabších z kolektivu.*“ Žák E je nyní, v pátém ročníku, vnímán jako brzda, není schopen jakékoli společné činnosti ve výuce (nečte, nepíše, spolužáci mu málo rozumí). Snaha školy a zajištění podpůrné výuky speciálním pedagogem pro žáka E byla na žádost rodičů ukončena, což také nepřispělo žákovi v jeho začlenění do kolektivu třídy. „*Zajistili jsme pro něj podpůrnou výuku v odpoledních hodinách, žák E ale nechtěl na doučování chodit a na žádost rodičů pak byla tato výuka ukončena. I to docela zapůsobilo na zbytek spolužáků.*“ Spolužáci nechápali, že žák E nechce pomoci. Komunikaci s rodiči a poskytování zpětné vazby o začlenění považuje třídní pedagog každopádně za důležité. Třídní pedagog zde vidí obrovskou výhodu ve vesnických školách. Možnost přímé komunikace s rodiči a skutečnost, že se všichni prakticky znají osobně velmi napomáhá důvěře, která je v komunikaci mezi školou a rodiči potřebná.

### **7.1.6 Žák F a Žák G**

#### **7.1.6.1 Žák F**

Žák F chodí do páté třídy základní školy. Pochází z početné rodiny a je jedním z dvojčat mezi dalšími sourozenci. Žák F navštěvoval v předškolním období mateřskou školu. Začlenění do kolektivu probíhalo bez problémů. V základní škole se žák F vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu. Žákovi byla diagnostikována lehčí forma ADHD s dominancí impulzivity a snížené koncentrace pozornosti. Žák využívá 2. stupeň podpůrných opatření.

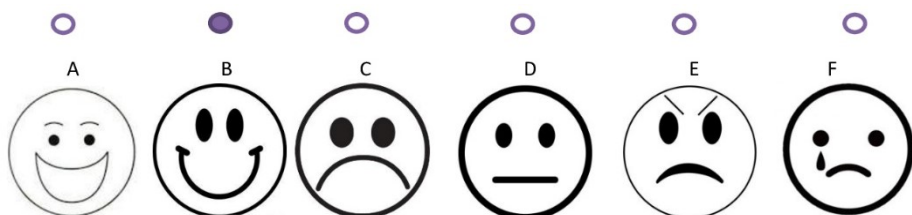
#### **Rodič**

Z odpovědí rodiče v dotazníku lze vyčíst, že žák neměl žádné problémy v oblasti začlenění se do kolektivu třídy. Žák F se rád seznamuje s novými lidmi. Navazování nových vztahů mu nedělá problém a probíhá bez obtíží. Také žákovy vztahy ve třídě označil rodič jako kladné a přátelské. V průběhu školní docházky se nevyskytly žádné problémy nebo překážky při začlenění žáka F do třídního kolektivu. Žák F je ve třídě vítaný, jeho postavení ve třídě vnímá rodič jako „oblíbenec“. Silné stránky, které žák F má a pomáhají mu při navazování vztahů, je

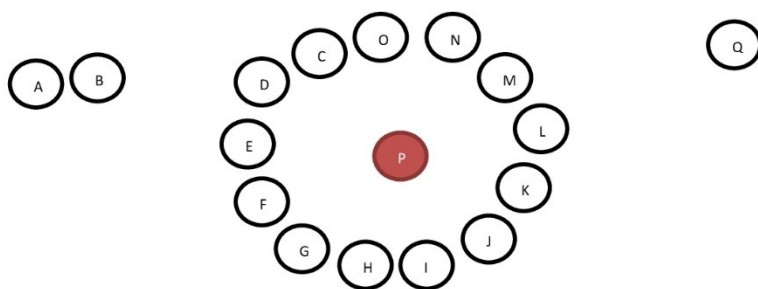
přirozenost a sebevědomí. Zásahu na udržování dobrých vztahů ve třídě má podle rodiče také třídní učitelka. Přátelství žák F udržuje i „po škole“, kdy se stýká se spolužáky a píše si na sociálních sítích.

### Žák

Z dotazníku od žaka F je zřejmé, že začlenění do kolektivu není problém. Žák se ve třídě cítí dobře (možnost B v otázce číslo 1, viz příloha č. 4).



Rád poznává nové lidi a ve třídě má hned několik kamarádů. To také žák F uvedl jako důvod, proč se těší do školy, do které se častěji těší, než netěší. „*Mám tam kamarády*“. Žák odpověděl, že rád pracuje ve skupině, protože si při práci ve skupině pomáhají navzájem. Pomoc je pro něj tedy zřejmě důležitá. Pokud ovšem žák F potřebuje pomoc při vyučování, požádá paní učitelku, aby mu pomohla. V otázce číslo 7 žák F vybral kolečko P, které má znázorňovat jeho v kolektivu svých spolužáků (viz příloha č. 4). Je možné, že i žák sebe vnímá jako „oblíbence“ třídy, jak uvedl rodič, a proto stojí uprostřed kroužku.



Žák ovšem důvod neuvedl (odpověď „*nevím*“). Se svými spolužáky má však žák F podle vybraných možností v otázce 12 dobré vztahy, protože vybral všechny kladné možnosti: jsou na mě hodní; povídáme si o věcech, co nás baví; směju se s nimi; vídáme se i když není škola; hrajeme si spolu; pomáhají mi. Změny, které by žák F ve třídě uvítal jsou „*nedostávání domácích úkolů a chování na spolužácích*“.

### 7.1.6.2 Žák G

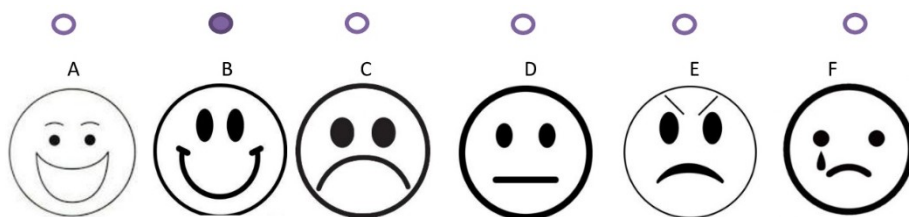
Žák G je žákem páté třídy, stejně jako jeho bratr, je druhým z dvojčat. Spolu s ním také navštěvoval mateřskou školu, kde se začleněním do kolektivu nebyl problém. Žák G má ADHD a vývojovou dysfázii, kvůli kterým je zařazen do třetího stupně podpůrných opatření. Vzdělávání probíhá podle sestaveného individuálního vzdělávacího plánu a za podpory asistenta pedagoga.

#### Rodič

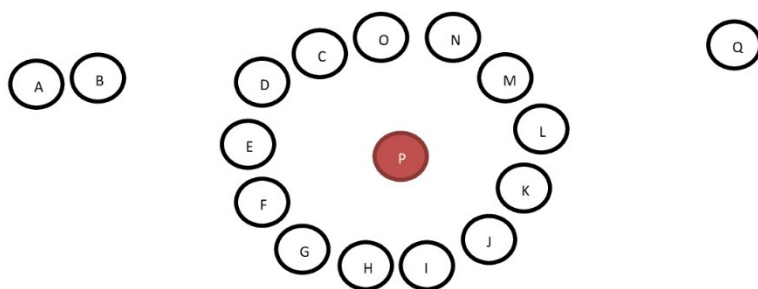
Rodičem je žák G označován jako milý a přátelský. Při navazování nových kontaktů pomáhá žákovi G zapojení známé osoby, ale seznamuje se rád a s nadšením. Ani ve vztazích se spolužáky nemá žák G problém, vztahy s nimi jsou kladné. Rodič označil bratra žáka G za jeho „tahouna“, který mu pomáhá při začlenění a navazování vztahů. „*Má bráchu a dovoluji si říct, že je jeho tahoun.*“ V začleňování se však žádné problémy nevyskytly. Důvodem je podle rodiče práce třídní učitelky, která velmi pomáhá udržovat přátelství ve třídě. „*Nevím, zda přímo škola, ale třídní učitelka nám velmi pomáhá. Má pochopení pro tyto děti a skvělý přístup, bez kterého by žák neměl dobrý vztah ke škole ani ke spolužákům*“. Zároveň má žák G asistentku, která mu také velmi pomáhá. Stejnou formou jako žák F i žák G udržuje kontakt se spolužáky přes sociální sítě a setkáváním se mimo školu.

#### Žák

Odpovědi žáka G se povětšinou shodují s odpověďmi jeho sourozence žáka F. Žák G se ve třídě cítí dobře.



Ve třídě považuje několik spolužáků za své kamarády. Žák G uvedl, že se s novými lidmi seznamuje rád. Také rád pracuje ve skupině, protože mu jeho spolužáci pomáhají. Pokud nepracují ve skupinách a žák G potřebuje pomoc, požádá o ni asistenta pedagoga. Se spolužáky má zřejmě stejně dobrý vztah jako jeho sourozenec, jelikož vybral stejné možnosti, co o spolužácích platí: jsou na něj hodní; smějí se spolu; hrají si spolu; pomáhají mu; vídají se i mimo školu a povídají si o věcech, které je baví. Stejně jako žák F i žák G postavil sebe doprostřed kruhu a na otázku „Proč stojím právě tam?“ odpověděl „*nevím*“.



Zde bych podle informací od rodiče čekala spíše odpověď písmenkem C-O, myslím si tedy, že šlo o „opsání“ odpovědi od sourozence. Do školy se žák G většinou těší, a to hlavně na kamarády.



Ve škole by změnil pouze dvě věci – na své paní učitelce by změnil, aby nedávala úkoly a na svých spolužácích chování.

### Třídní učitel

Podle třídního učitele si jsou žáci F a G (dvojčata) velice podobní, a proto se ani odpovědi v rozhovoru příliš nelišily. „*S bratrem jsou tandem.*“ Oba žáci jsou poměrně oblíbení v kolektivu spolužáků v prostředí školy i mimo ni. Žák F je na rozdíl od svého bratra žáka G více průbojnější a je vůdčí osobností v kolektivu i ve vztahu s bratrem. Oba dva jsou na sebe velmi vázání. „*V první třídě byli oba zařazeni mezi „zlobivé“. Dokonce byli přeřazeni do paralelní třídy.*“ Toto zařazení se s nimi vleklo. V dalším ročníku si spolužáci stále stěžovali na ubližování, ale přesto měl žák F a žák G řadu příznivců. „*Postupně docházelo ke zklidnění dvojčat, spolužáci byli seznámeni s diagnózou, kterou má žák G a vlastně v nižší míře i žák F a dokázali pochopit jejich „jiné“ projevy.*“ Dvojčata mají stejnou diagnózu ADHD, žák F má však lehčí formu. Změnu v postavení žáků ve třídě způsobilo jejich zklidnění, ke kterému došlo v pololetí druhé třídy, kdy byl žákovi G předepsán Ritalin pro zklidnění a lepší soustředění. „*Došlo k rapidní změně v přístupu k výuce, a i v chování vůči spolužákům.*“ Později byly stejné léky doporučeny dětským psychologem i žákovi F, který svému bratrovi záviděl jeho schopnost soustředit se. „*Prý si je vyhádal.*“ Z pohledu třídního učitele začlenění znesnadňovaly samotné projevy diagnózy (impulzivita, neschopnost se soustředit) a navíc fakt, že „lumpárny“ prováděli vždy spolu, v tandemu. „*Byli vždy potencionálně silnější než ostatní spolužáci.*“ Jak jsem se již

zmiňovala, k začlenění žáka F a žáka G pozitivně přispělo rovné jednání se spolužáky, vysvětlení některých projevů žáka G (v mírnější míře žáka F) a seznámení s diagnózou ADHD. „Vždy se mi vyplatilo jednat s dětmi na rovinu a nesetkala jsem se, že by se pak dotyčným spolužákům posmívali. Naopak.“ Žáci F a G jsou navíc podle třídního učitele rovní a spravedliví, díky čemuž je spolužáci uznávají i přes jejich problémy. Ve třídě celkově panuje pohoda. U žáka G se osvědčilo zařazování skupinových prací do výuky a podpora asistenta pedagoga (téměř ve všech činnostech). Spolupráce s rodiči je v tomto případě vynikající. Třídní pedagog je v kontaktu s rodiči téměř denně a pokud nastane nějaký problém, okamžitě se řeší.

## 7.2 Interpretace

Ze získaných informací od všech respondentů je možné posoudit postavení a začlenění těchto sedmi žáků se SVP ve třídním kolektivu a odpovědět tak na výzkumné otázky.

### 1. Jaké faktory ovlivňují začlenění žáka do kolektivu?

Na začlenění žáka do kolektivu třídy má kladný vliv známý kolektiv. Rodiče i učitelé často ve svých odpovědích odkazovali na to, že žáci se se svými spolužáky již znali před nástupem do základní školy. Ve většině případů se žáci znali z mateřské školy. Jak mateřská škola, tak i základní škola jsou v této obci jediné, proto je velice pravděpodobné, že se stejný kolektiv dětí z MŠ sejde i ve třídě ZŠ. Pro žáka se SVP je pak jednodušší se začlenit, pokud se se spolužáky zná od mala, jsou na sebe zvyklí a spolužáci znají jeho chování/jednání a speciální potřeby. Začleňování je tedy snazší, pokud žák přichází do kolektivu, který již zná a kolektiv zná žáka.

Opakujícím se faktorem, který má negativní vliv na začlenění do kolektivu je impulzivní, agresivní a nepředvídatelné chování žáka. Je logické, že spolužáci obtížně přijmou jedince, který se k nim nechová pěkně, má sklony k ubližování a vyvolává konflikty. Zde se shodují s názorem autorů Langa a Berberichové, že při takových projevech žáka je největší potřeba práce se žákem i kolektivem. „Spoustu neobratností při hrách lze zmírnit, když jsme ochotni věnovat mimořádné úsilí na začlenění dětí, které mají obtíže při jednání s ostatními.“ (Lang, Berberichová, 1998, s. 19)

Ve dvou případech hrála roli v začlenění do kolektivu komunikace. Ta je ve vztazích velice důležitá, proto je třeba na komunikaci mezi žáky pracovat. Shodují se s názorem autorů Renotírové a Ludíkové: „Kvalitní komunikace spoluvytváří kvalitu našeho života,

*dlouhodobé vystavení nezdravé komunikaci může narušit kvalitu poznávání, charakteru i zdraví. Poruchy v interpersonální komunikaci mohou nabývat různé kvality a intenzity. Poruchy komunikace mohou dosahovat až patologických forem.*“ (Renotírová, Ludíková, 2006, s. 129)

## 2. Jaké je celkové klima třídy?

Většinou učitelé hodnotili klima třídy jako pozitivní, pohodové, jsou zde přátelské vztahy, vládne spokojenost. Také byly často zmiňované třenice, ve kterých ovšem nešlo o tyto zkoumané žáky se SVP. Třenice, přátelské i občas nepřátelské vztahy jsou ve třídních kolektivech zcela přirozené. „*Jako v každé větší skupině je žák u někoho více oblíbený, u někoho zase méně.*“

V případě čtvrté třídy, třídní učitelka uvedla, že je třeba na klimatu třídy pracovat, kvůli množství žáků se SVP. „*Celkové klima třídy se postupně zlepšuje, přispívají k tomu nejen aktivity ke stmelení kolektivu, ale také různé mimoškolní akce.*“

Ve třech případech byla také zmiňována spolupráce v kolektivu, snaha pomáhat slabším žákům, ať už přirozeně, nebo díky nastaveným pravidlům.

## 3. Jak vnímá žák se SVP své postavení ve třídě?

Skoro všichni žáci se, podle odpovědí v dotaznících, ve třídě cítí začlenění. Tři žáci se ve schématu kolektivu postavili mezi ostatní spolužáky do kolečka a dva žáci se postavili doprostřed kruhu. I to, podle mého názoru, znázorňuje začlenění – žáci jsou uvnitř kolektivu, obklopeni spolužáky.

V jednom případě se žák necítí součástí kolektivu třídy. Znázornil sebe samotného mimo kolektiv a také uvedl, že ve třídě nemá žádné kamarády.

V případě jednoho žáka nebylo možné zjistit tyto informace z důvodu nevrácení dotazníku.

## 4. Jak probíhá interakce a komunikace mezi žákem se SVP a jeho spolužáky?

Ve většině případů (4) jsou mezi žáky se SVP a spolužáky poměrně dobré vztahy. Žáci jsou svými spolužáky akceptováni a pochopeni, funguje mezi nimi spolupráce a pomoc. Samozřejmě platí, že každý žák má svůj okruh přátel, s kterými komunikuje nejvíce.

V ostatních třech případech je problémem právě komunikace a impulzivní chování. „*Žák má problémy v komunikaci a navázání zdravých vztahů.*“ „*Žák i o přestávkách komunikuje jen s velmi malou skupinkou spolužáků.*“ „*Žák na sebe upozorňuje nevhodným chováním.*“

#### 5. Jaká opatření sloužící k začlenění žáka do kolektivu ve škole učitelé realizují?

K podpoře začlenění žáků se SVP do kolektivu třídy přispívá, podle učitelů i rodičů, asistent pedagoga. Skoro u všech žáků se SVP bylo pro podporu začlenění žáka do kolektivu zapojeno do výuky jen více skupinových prací a aktivit a společných her. Pouze jeden pedagog uvedl zařazování specifických aktivit zaměřených na kooperaci, kohezi skupiny, toleranci vůči odlišnostem a zařazení skupinových metod práce. Ve dvou případech dokonce třídním učitelům nepříjde nezbytné zapojení specifických aktivit a opatření sloužících k začlenění žáka do kolektivu. „*Děti se znají od mala, z mateřské školy. Připravovat třídu nebo realizovat specifické aktivity nebylo třeba.*“ „*Děti žáka znají už z mateřské školy a poté z 1.řídy, takže jeho speciální začlenění nebylo třeba.*“

Jako úspěšné shledal třídní učitel pátého ročníku přímé jednání se žáky zaměřené na poznání diagnózy a vzdělávacích potřeb žáka se SVP.

### 7.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření se zabývalo postavením sedmi žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu třídy. Ve čtyřech případech se jednalo o syndrom ADHD, ve dvou případech s přidruženou vývojovou dysfázií. U jednoho žáka šlo o Aspergerův syndrom, u dalšího žáka šlo o snížení kognitivních schopností a mnohočetnou vadu řeči. V posledním případě se jednalo o nezralé percepční funkce, nestabilní krátkodobou pozornost a impulzivní chování. Mezi zkoumanými žáky byli jedni sourozenci – dvojčata. Ve dvou případech měli zkoumaní žáci jednoho sourozence, v jednom případě dva sourozence, ve třech případech tři a více sourozenců a v jednom případě šlo o jedináčka. Všichni žáci navštěvovali před nástupem do základní školy mateřskou školu, kde začlenění do kolektivu vyžadovalo ve většině případů (4) práci s dítětem a kolektivem. Sociální začlenění do kolektivu třídy se podařilo u 4 žáků. Ve 2 případech k začlenění nedošlo a v jednom případě je začlenění částečné. U tří žáků označil třídní pedagog postavení žáka se SVP jako „na okraji kolektivu“. Z odpovědí žáků se však odtržen od kolektivu cítí pouze jeden žák. Většina žáků označila, že má ve třídě několik kamarádů. V jednom případě žák odpověděl, že nemá žádné kamarády a v jednom případě žák



označil všechny spolužáky ze své kamarády. Všichni žáci však udržují kontakt se svými spolužáky i mimo školu, a to formou zájmových kroužků, návštěv, setkávání venku nebo na sociálních sítích. Pro všechny třídní pedagogy je velice důležitá spolupráce se zákonnými zástupci, zejména potom u žáků se SVP. Komunikace probíhá osobním kontaktem, emailem či SMS. Zde je obrovská výhoda obecní školy právě v možnosti časté a přímé komunikace s rodiči. Skoro všichni se znají osobně, což také napomáhá důvěře mezi školou a rodiči. Toto také napomáhá samotnému začlenění žáka v kolektiv – žáci se často znají již z MŠ, která je v obci jen jedna. Ve třech případech známost z MŠ pozitivně ovlivňovala začlenění v ZŠ. Nejčastější překážkou v inkluzi žáka do kolektivu v rámci těchto sedmi žáků, bylo impulzivní chování žáka se SVP. Impulzivita a agrese je také důvodem jednoho ze dvou neúspěšných případů začlenění žáka. I přes medikaci a speciální přístupy u tohoto žáka přetrvávají obtíže v komunikaci a spolupráci. Ve druhém neúspěšném případě je začlenění znesnadněno z důvodu mnohočetné vady řeči a omezené slovní zásoby, která brání v komunikaci se spolužáky, dále nezvládnutí vzdělávacích základů z první třídy, které se těžko dohánějí při odmítnutí podpůrné výuky rodičem. Opatření, která se ve třídách využívají k podpoře začlenění žáka se SVP jsou po většinou skupinové práce zaměřené na kooperaci a společné hry. Ve třech případech třídní pedagog využívá aktivity zaměřené na poznání konkrétní SVP a vysvětlení diagnózy spolužákům. V jednom případě třídní pedagog průběžně zařazuje hry na posílení sociálních a osobnostních kompetencí žáků, toleranci vůči odlišnostem, stmelovací aktivity a mimoškolní akce a projekty. Ve dvou případech třídní pedagog neshledal nezbytné zařadit do výuky specifické aktivity k podpoře začlenění žáka do kolektivu. U žáků, kteří využívají podpory asistenta pedagoga, je i asistent vnímán jako podpora dobrých vztahů ve třídě.

Aktivit k podpoře začlenění žáků se SVP do kolektivu by bylo třeba do výuky zařadit více. Například u žáka C, kde je jeho postavení ve třídě na okraji kolektivu a dosud se nijak nezměnilo, žádná opatření přijata nebyla. Velice mě překvapilo, že téměř jediné zařazené specifické aktivity, které mají napomáhat žákům se SVP k jejich sociální inkluzi, byly skupinové práce a společné hry. Specifické aktivity ke stmelování kolektivu a podpory začlenění všech žáků je dobré realizovat pravidelně, lze využít skupinových koleček na začátku a/nebo konci vyučování, třídnických hodin, nebo zapojovat aktivity přímo do vyučování. Zařazujeme aktivity, které podpoří vzájemné poznávání žáků mezi sebou a podpoří rozvoj dobrého klimatu ve třídě. V kolektivu je vhodné vytvoření pravidel a jejich dodržování, vytvoříme tak ve třídě bezpečné prostředí. Zapojujeme aktivity zaměřené na poznání sebe i druhých, nacvičování sociálních dovedností a sociální komunikace. (Katalog podpůrných

opatření, 2015) „*Volené aktivity vždy přizpůsobujeme věku žáků – upřednostňujeme skupinové hry a činnosti umožňující interakci mezi žáky. Používáme také zástupné učení (např. modelování sociálních situací pomocí hlavního hrdiny v pohádce, příběhu).*“ (Katalog podpůrných opatření, 2015, s. 287) Modelové situace bych zařadila například u žáků s problémy impulzivního chování, které bylo často uváděno jako překážka ve vztazích v kolektivu. Komunikace byla také jedna z problémových oblastí žáků se SVP. I zde může pomoci modelová situace, žák si vyzkoušení, jaké jsou možnosti navázání vztahu a jak by to příště mohl udělat lépe. Zapojujeme žáky do rozhodování o dění ve třídě, necháváme každého sdělit své názory a pokoušíme se je řešit společně. „*Necháme-li žáky pravidelně sdělovat, co se jim ve třídě líbí a co ne, vede to k tomu, že se podaří podchytit a často i vyřešit řadu problémů, které jinak často přerostou do takřka neřešitelných rozměrů.*“ (Dubec, 2007, s. 12) Je vhodné zvolit vždy jedno téma, kterému se budeme se žáky věnovat a volit podle něj aktivity – aktivity k podpoře vztahů mezi žáky, aktivity pro práci s pravidly, aktivity na aktivní přístup ke třídě, aktivity na utváření identity třídy, aktivity na řešení záležitostí ve třídě, aktivity na získání zkušeností.

## **Závěr**

Bakalářská práce se zabývá sociální inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V první části práce jsou vymezeny pojmy jako integrace, inkluze, heterogenita a diverzita, které s tématem úzce souvisí. Dále je nastíněn vývoj inkluzivního pojetí vzdělávání od antiky až po současnost. V teoretické části se také zabývám legislativním ukotvením inkluze a společného vzdělávání, pojmy žák se speciálními vzdělávacími potřebami a pěti stupni podpůrných opatření.

V druhé části jsou zpracovány informace z výzkumného šetření. Cílem této práce bylo zjistit, jak jsou konkrétní žáci se SVP sociálně začlenění do kolektivu a jaké prostředky začlenění napomáhají. Informace byly získávány formou dotazníků a strukturovaných rozhovorů od konkrétních žáků se SVP, jejich zákonných zástupců a třídních pedagogů. Tyto podklady ze tří zdrojů mi umožnily nahlédnout na situaci každého žáka ze tří pohledů a posoudit tak sociální postavení žáka ve třídě. Pro výzkum jsem si vybrala malou obecní základní školu, která má pouze třídy prvního stupně, protože mě zajímalo, zda začlenění do kolektivu probíhá snáze pokud je škola menší a žáci se většinou znají. Do výzkumu se zapojilo 7 žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami, 6 zákonných zástupců a 5 třídních pedagogů. Dotazníky se mi vrátily od všech respondentů, kromě jednoho. Na opakované požádání mi zákonný zástupce neposkytl vyplněný dotazník od žáka.

K plnohodnotnému začlenění v kolektivu třídy došlo u 4 žáků ze 7. Faktorem, který začlenění přispěl, bylo seznámení se se spolužáky již v MŠ a společné pokračování do ZŠ. Ve 2 případech začlenění přispěla medikace, která vedla ke zmírnění impulzivního chování a lepšímu soustředění, tím se současně změnil postoj k výuce i spolužákům, a přístup třídního pedagoga, který ve třídě udržuje přátelské vztahy. U 2 žáků k začlenění do kolektivu nedošlo. Důvodem je v jednom případě logopedická vada, kvůli které není žákovi téměř rozumět a vnímání již velkých nedostatků v oblasti čtení, psaní, slovní zásoby ostatními spolužáky (5. ročník). Ve druhém případě jde o agresivní chování žáka vůči spolužákům, neschopnost komunikace a spolupráce se spolužáky. U jednoho žáka je začlenění částečné. Žák má ve třídě okruh přátel, v kolektivu stojí však spíše na okraji. Vznikají občasné neshody se spolužáky a žák někdy reaguje agresivním chováním.

Téměř u všech žáků se SVP se využívá skupinových aktivit a společných her k podpoře začlenění žáka do kolektivu. Cílenější aktivity k podpoře dobrých vztahů ve třídě a začlenění žáků se SVP se realizují jen v jednom případě. Formou her zaměřených na sociální kompetence,

toleranci vůči odlišnostem a kooperativních metod práce se klima třídy postupně zlepšuje. Osvědčilo se také přímé jednání se žáky a vysvětlení odlišností žáka se SVP, vzdělávacích potřeb a podpory, kterou žák se SVP potřebuje.

Podle informací zjištěných z dotazníků a rozhovorů si myslím, že prostředí obecní/venkovské školy je pro sociální začlenění prospěšné. Vstupovat do kolektivu, ve kterém se žáci již navzájem setkali, je snazší a speciální potřeby žáka se SVP tak nejsou tolik překvapivé, nebudí tolik pozornosti a otázek od okolí. V prostředí obce se všichni prakticky znají osobně, což přispívá také komunikaci mezi školou a rodiči.

## Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Masarykova univerzita. Brno, 2014. ISBN 978-80-210-6678-6

ČŠI. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018*. Praha: ČŠI, 2018. ISBN 978-80-88087-20-5

DUBEC, M., *Třídnické hodiny, Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Projekt Odyssea. 2007. ISBN 978-80-87145-20-3

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ I. *Inkluzivní vzdělávání*. Grada. Praha, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

JANKŮ, K. *Kapitoly z integrativní speciální pedagogiky*. Ostrava: PDF OU, 2011. ISBN 978-80-7042-236-6

JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Univerzita Hradec Králové. Gaudeamus. 2000. ISBN 80-7041-196-1

JEŽKOVÁ, V., DVOŘÁK, D., GREGOR, D., DAUN, H. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Univerzita Karlova. 2011. ISBN 978-80-246-2021-3

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1.. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002, 416 s. ISBN: 80-86473-23-6

KOLÁŘOVÁ, K. *Jinakost, postižení, kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies*. Sociologické nakladatelství (SLON). Praha. 2012. ISBN 978-80-7419-050-6

LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha. Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7

MAŘÍKOVÁ, H., ČERMÁKOVÁ, M., FORMÁNKOVÁ, L. *Slovník základních pojmů: diverzita a sladování pracovního a soukromého života*. Sociologický ústav. 2015. ISBN 978-80-7330-278-8.

MICHALÍK, J. Školská integrace dětí s postižením. Univerzita Palackého v Olomouci – Vydavatelství. 1999. ISBN 80-7067-981-6

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. Speciální pedagogika. Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouc. 2006. ISBN 80-244-1475-9

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha : Grada. 2016. ISBN 978-80-271-0095-8

TITZL, B. *Postižený člověk ve společnosti*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. Praha. 2000. ISBN 80-86039-90-0

VÍTKOVÁ, M. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. Paido, edice pedagogické literatury. Brno. 2004. ISBN 80-7315-071-9

### **Zákony**

ČNR, Zákon č. 2/1993 Sb. *Listina základních práv a svobod ze dne 16. 12. 1993*. [online cit. 11. 1. 2020] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

MŠMT, Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění ke dni 1.1. 2020* [online cit. 12. 1. 2020] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

MŠMT, Vyhláška č. 291/1991 Sb. *o základní škole ze dne 14. 6. 1991* [online cit. 11. 1. 2020] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>

MŠMT, Vyhláška č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění účinném od 1. 9. 2019* [online cit. 12. 1. 2020] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38827/>

MŠMT, Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 6. 6. 2002* [online cit. 11. 1. 2020] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

### Elektronické zdroje

European Agency for Development in Special Needs Education. *Special Needs Education in Europe*. 2003. ISBN 87-90591-77-1. [online cit. 14. 1. 2020] Dostupné z: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Germany – *Special needs education within the education system*. [online cit. 19. 1. 2020] Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/germany>

FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. a kol., *Katalog podpůrných opatření, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sociálního znevýhodnění*. 2015. ISBN 978-80-244-4692-9 [online cit. 24. 4. 2020] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>

JANKŮ, K. *Kapitoly z integrativní speciální pedagogiky*. Ostrava. 2013. [online cit. 4. 2. 2020] Dostupné z: [http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/12\\_Kapitoly\\_z\\_integrativni\\_spec\\_pedagogiky\\_Opora.pdf](http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/12_Kapitoly_z_integrativni_spec_pedagogiky_Opora.pdf)

Mentis Lab s.r.o., *Slovníček*. © 2017-2018. [online cit. 4. 2. 2020] Dostupné z: <https://www.mentislab.cz/slovnicek>

MICHALÍK, J., MONČEK, J., BASLEROVÁ, P. *Stupně podpůrných opatření*. Katalog podpůrných opatření. Upol.cz. 2015. [online cit. 3. 3. 2020] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ. *Evropská sociální charta, 1961*. Veřejný ochránce práv. [online cit. 11. 1. 2020] Dostupné z: [https://www.ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/ochrana\\_osob/Umluvy/Evropska\\_socialni\\_charta.pdf](https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ochrana_osob/Umluvy/Evropska_socialni_charta.pdf)

MŠMT. *Praktické a speciální školy*. © 2013 – 2020. [online cit. 11. 1. 2020] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/prakticke-a-specialni-skoly>

MŠMT. *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*, 2002. [online cit. 11. 1. 2020] Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zakuse-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

RADA EVROPY. *Revidovaná evropská sociální charta, 1996*. Strana demokratického socialismu. [online cit. 11. 1. 2020] Dostupné z: [http://www.sds.cz/docs/prectete/ezakon/r\\_esch.htm](http://www.sds.cz/docs/prectete/ezakon/r_esch.htm)

ŠVANCAR, R. *Ze základnění zvláštních škol*. Učitelské noviny, ČTK č. 35/2005. [online cit. 12. 1. 2020] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4452>

TANNENBERGEROVÁ, M., KRAHULOVÁ, K. *Nejlepší škola je inkluzivní*. Liga lidských práv. Brno. 2011. [online cit. 6. 3. 2020] Dostupné z: <https://llp.cz/>

UNESCO, (1994): „The Salamanca Statement and Framework For Action“, adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca Spain. [online cit. 19. 1. 2020]

UNITED NATIONS. *Deklarace práv dítěte, 1959*. Informační centrum OSN, (c) 2015. [online cit. 11. 1. 2020] Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>

UNITED NATIONS. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006*. MPSV. [online cit. 11. 1. 2020] Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>

UNITED NATIONS. *Všeobecná deklarace lidských práv, 1948*. Informační centrum OSN. 2015. [online cit. 11. 1. 2020] Dostupné z: [https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR\\_2015\\_11x11\\_CZ2.pdf](https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf)

ZAHORÁKOVÁ, R., KALA, P. *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech*. Srovnávací studie č. 5.366, březen 2016. [online cit. 14. 1. 2020] Dostupné z: <https://public.psp.cz/en/sqw/ppi.sqw?d=1&t=47>



## **Seznam příloh**

Příloha číslo 1 - Dotazník pro rodiče (žák A)

Příloha číslo 2 - Dotazník pro žáka (žák B)

Příloha číslo 3 - Dotazník pro žáka (žák D)

Příloha číslo 4 - Dotazník pro žáka (žák F)

Příloha číslo 5 - Strukturovaný rozhovor s pedagogem (žák E)